

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Hana Lepičová

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ředitel školy jako podporovatel profesního rozvoje učitelů  
Headteacher as a supporter of professional development for teachers

Hana Lepičová

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Školský management

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Ředitel školy jako podporovatel profesního rozvoje učitelů vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12. 4. 2016

.....

podpis

### Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování PhDr. Romaně Lisnerové za její podporu, trpělivost a cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

## **ANOTACE:**

Bakalářská práce se zabývá oblastí profesního rozvoje učitelů a zaměřuje se na možnosti podpory ze strany ředitele.

Vychází z poznatků získaných studiem odborné literatury, aktuálních výzkumů a elektronických zdrojů.

V teoretické části vymezuje pojmy, vývoj plánů profesního rozvoje a jednotlivé formy profesního rozvoje. Dále se zabývá úlohou ředitele školy, jeho kompetencemi, možnostmi podpory učitelů.

Ve výzkumné části je použito dotazníkové šetření k získání podkladů pro určení metod a forem profesního rozvoje, které ředitelé používají k podpoře svých učitelů. Je komparován přístup ředitelů škol mateřských, základních a středních.

Cílem bakalářské práce je identifikovat možnosti podpory profesního rozvoje učitelů ze strany ředitele.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

plán profesního rozvoje, další vzdělávání pedagogických pracovníků, podpora profesního rozvoje, ředitel školy, metody profesního rozvoje

## **ANNOTATION**

This thesis deals with the areas of professional development of teachers and it focuses on the ways of support from the headteacher.

It is based on the knowledge acquired through educational literature study, current research and electronic resources.

The theoretical part defines the concepts, development of plans of professional growth and specific forms of professional development . It deals also with the role of a school headteacher, his competences and options of supporting teachers.

In the research part, questionnaires have been used in order to obtain data for determining the methods and forms of professional growth which school principals use to support their teachers. This thesis compares approach of headteachers of preschools, primary and secondary schools.

The aim of the thesis is to identify options a school headteacher can apply to support professional development of teachers.

## **KEYWORDS**

Career development plan, further education of pedagogical staff, support of professional development, director school, methods of professional development

## Obsah

1	Úvod .....	8
TEORETICKÁ ČÁST: .....		9
2	Základní vymezení pojmů .....	9
3	Profesní rozvoj.....	11
3.1	Profesní rozvoj v legislativě .....	11
3.2	Vývoj plánů profesního rozvoje .....	12
3.3	TALIS 2013 .....	14
4	Formy profesního rozvoje .....	15
4.1	v prostředí školy.....	16
4.2	mimo školu .....	20
4.3	samostudium, online metody .....	21
4.4	Kariérní systém .....	23
5	Ředitel školy .....	25
5.1	Úloha ředitele školy .....	25
5.2	Kompetence ředitele školy.....	25
5.2.1	Kompetence ředitele školy k profesnímu rozvoji učitelů.....	27
6	Plán profesního rozvoje .....	28
6.1	Profesní portfolio .....	29
7	VÝZKUMNÁ ČÁST: .....	31
7.1	Cíl výzkumu.....	31
7.2	Vlastní výzkum .....	31
7.2.1	Výzkumný nástroj .....	31
7.2.2	Výzkumný soubor .....	32
7.2.3	Tvorba dotazníku.....	32

7.2.4	Pilotáž průzkumu .....	33
7.2.5	Sběr údajů .....	33
7.3	Výsledky výzkumu .....	33
7.3.1	Zpracování dat a analýza získaných údajů .....	34
7.3.2	Interpretace zjištěných výsledků .....	64
8	Závěr .....	66
9	Seznam použitých informačních zdrojů .....	69
9.1	Seznam literatury .....	69
9.2	Jiné zdroje .....	72
9.3	Použité zkratky .....	73
10	Seznam tabulek a grafů .....	75
10.1	Seznam tabulek .....	75
10.2	Seznam grafů .....	75
11	Seznam příloh .....	77
11.1	Příloha č. 1: Dotazník .....	77



## 1 Úvod

Tématem bakalářské práce je nejen identifikace forem profesního rozvoje učitelů, ale také vliv ředitele, jeho možná podpora učitelům. Připomenutí, že nositeli podpory vzdělanosti učitelů ve škole jsou ředitelé a že záleží na jejich vlivu, manažerských dovednostech v oblasti vedení lidí, aby byli schopni efektivně podporovat učitele při realizaci plánů jejich profesního rozvoje. Nedílnou součástí ředitelských kompetencí je také vytvářet příležitosti k naplňování těchto plánů.

Podle nejnovějších průzkumů se povolání učitele řadí v ČR na 4. příčku v žebříčku prestiže vybraných profesí. Lze tedy očekávat, že společnost považuje povolání učitele za důležité a zároveň od učitele očekávají určitou míru vzdělanosti a to po celou dobu jeho pracovní kariéry. Dobrý pedagog má vliv na vzdělávání dětí a žáků, ale pozitivně je ovlivňuje i svou osobností. Tím že ředitelé budou pedagogy podporovat v jejich rozvoji, budou učitelé dobrým příkladem svým žákům.

Podle Plamínka (2010, s. 275) je ale nutné si uvědomit, že dospělí musíme vnímat jako partnery a na partnery nelze naléhat, ale je třeba s nimi spolupracovat. Respektovat je a pokusit se je motivovat k celoživotnímu vzdělávání.

Teoretická část práce je zaměřena na profesní rozvoj učitelů v kontextu legislativy, historie a jednotlivé formy využívané pro další vzdělávání učitelů. Dále se orientuje na osobnost ředitele, která je klíčová postava nejen pro profesní rozvoj učitelů, ale zodpovídá za koncepci a rozvoj školy ve všech směrech.

Ve výzkumné části práce je pomocí dotazníkového šetření odpovězeno na výzkumné otázky, které pomohou naplnit **cíl této práce: Identifikovat možnosti podpory profesního rozvoje učitelů ze strany ředitele školy**. Je komparován přístup ředitelů škol mateřských, základních a středních.

V závěru práce bude zformulováno doporučení ředitelům jednotlivých stupňů škol k možnostem profesního rozvoje učitelů.

## TEORETICKÁ ČÁST:

### 2 Základní vymezení pojmů

Pojmy, které se vztahují k tomuto tématu, bývají často zaměňovány a používány jako synonyma. Je nutné je na úvod práce vymežit dle odborné literatury. V oblasti zkvalitňování znalostí a dovedností, používá odborná literatura hlavně dva základní termíny: **vzdělávání a rozvoj**. „Většina zdrojů hovoří o profesním rozvoji učitele až po vstupu do profese. Celou vzdělávací dráhu učitele vyjadřuje pojem celoživotní vzdělávání.“(Starý a spol. 2012, s. 11)

„*Vzdělávání* je proces, během něhož určitá osoba získává a rozvíjí nové znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje.“(Armstrong, 2007, s. 460)

Do pojmu *rozvoj* se promítá i záměr a osobnost člověka. Získávají se dovednosti pro osobní rozvoj, ale i pro kariérní růst. „Organizace na různých úrovních pochopily, že zapojení zaměstnanců, manažerů do vlastního vzdělávání a rozvoje je nejefektivnější způsob rozvoje a využití pracovní síly.“(Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 98).

„Pojem **další vzdělávání pedagogického pracovníka** můžeme vykládat jako permanentní vzdělávání, profesní rozvoj, profesní růst či část celoživotního vzdělávání. Další vzdělávání je důležitá součástí celoživotního učení každého člověka.“(Lazarová, 2006, s. 13).

Tento systematický proces, který navazuje na formální vzdělávání, trvá po celou dobu profesní dráhy pedagoga. I podle Kohnové a kol. by další vzdělávání mělo být pro učitele, žáky, školu a v dlouhodobém důsledku i pro celou společnost přínosem.

V souvislosti s dalším vzděláváním se používají termíny jako „pedagogický pracovník“ nebo „učitel“. Pro potřeby této bakalářské práce budou zahrnuti všichni pedagogičtí pracovníci (učitel, vychovatel, speciální pedagog, školní psycholog, asistent pedagoga, pedagog volného času a trenér) a bude používáno širší označení učitel.

Pro rozlišení pojmů dalšího vzdělávání ve smyslu celoživotního učení a pojmu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v souvislosti s legislativním vymezením v zákoně bude používána zkratka DVPP.

Pojem **kompetence** vymezuje akademický slovník cizích slov: „Kompetence, pravomoc-souhrn oprávnění a povinností svěřených určitému orgánu.“ (Kraus, 2005, s. 424)

Podle Plamínka (2010, s. 86) má pojem *kompetence* 2 roviny. Kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost).

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 22) vymezují obsah pojmu *kompetence* sloučením nejen termínu znalost a dovednost, ale také rozšířením o termín zkušenost. Dále se odkazují na Hroníka (2008, Kompetenční modely), který rozšiřuje tento význam o další rovinu – vnitřní motivaci. Názorně je předvádí v triádě: „Mohu – umím – chci“. Kompetentní pracovník může (legislativa ho opravňuje), umí (je vzdělán, má schopnosti, dovednosti a zkušenosti) a chce (je motivovaný, vnitřně přesvědčený).

Velmi obtížně se vymezuje pojem **podpora profesního rozvoje**. V odborné literatuře není příliš často zastoupen. Starý (2012, s. 12) srovnává podporu profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů: „Zatímco *podpora profesního rozvoje* učitelů je zastřešujícím označením celého souboru aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků, *další vzdělávání učitelů* označuje jednu z forem, v nichž se může profesní rozvoj učitelů realizovat.“

„Nestačí potřebné znalosti, dovednosti, zkušenosti a kompetence pouze získat či si je osvojit, nezbytný je také jejich další rozvoj. Podpora osobního a profesního rozvoje jednotlivců je přínosná jak pro ně samotné, tak také pro nejrozličnější typy organizací.“(Veteška, Tureckiová, 2008, s. 65)

Walterová (2001, s. 64) obecně rozlišuje podporu práce:

- a) Kvalitní a náročné profesně zaměřené přípravné vzdělávání
- b) Systematický a cílený profesní rozvoj, který je realizován jako další vzdělávání, rozvoj profesních kompetencí v praxi, samostudium
- c) Vytvoření objektivních podmínek pro práci (legislativních, materiálních, finančních).

### **3 Profesní rozvoj**

Všechny odborné zdroje se víceméně shodují v tom, že rozvoj pracovníků patří mezi základní úkoly managementu organizace.

Podle Matouška (2005, s. 344) by rozvíjení a vzdělávání zaměstnanců mělo splňovat dva cíle – rozvoj organizace jako celku a rozvoj lidských zdrojů.

#### **3.1 Profesní rozvoj v legislativě**

Zatímco v ziskových firmách i v nepodnikatelské sféře je zaměřováno na rozvoj pracovníků a jejich vzdělávání, protože se předpokládá, že jde o efektivní způsob, tak sektor školství je specifickou oblastí, protože zde je další vzdělávání pracovníků povinné a ukotveno v zákoně.

Česká republika jako člen Evropské unie se musí řídit dokumenty, které EU vydává a které určují směr a pravidla. Konkrétní školskou politiku si ale ČR definuje v zákonech a vyhláškách. S pojmem profesní rozvoj se v českých zákonech nesetkáme. Je zde ale vymezeno další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění dalších předpisů, který mimo jiné vymezuje pojem pedagogický pracovník, stanovuje předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, určuje požadavky na odbornou kvalifikaci pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků a definuje systém DVPP. „Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (§24, odst. 1)“.

Vyhláška č. 317/ 2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Ta popisuje strukturu DVPP a činnosti potřebné k výkonu některých funkcí. Odlišuje také studium pro kvalifikační vzdělávání a studium k prohlubování odborné kvalifikace (průběžné vzdělávání).

Ředitel jako zaměstnavatel musí pečovat o odborný rozvoj všech zaměstnanců školy. Proto vzdělávání musí probíhat i v souladu se zákonem č. 262/2006 Sb., zákoníkem práce, který zahrnuje zejména zaškolení a zaučení zaměstnanců, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace zaměstnanců a zvyšování kvalifikace zaměstnanců.

### 3.2 Vývoj plánů profesního rozvoje

Podle některých zdrojů (např. Kohnová, 2012) má další vzdělávání učitelů dlouholetou tradici a váže se dokonce až k době předbělohorské na přelomu 16. a 17. století. Pražská univerzita v čele s rektorem pedagogicky řídila v Praze systém „partikulárních“ škol. Tato skutečnost je podložena učebním řádem *Ordo studiorum docendi litterar in scholis civitatum regni Bohemiae* (1586). Učitelé byli individuálně podporováni, kontrolováni a hodnoceni a také řízeně rotováni po celém česky hovořícím území Čech a Moravy.

Nemělo by se zapomenout na odkaz J. A. Komenského, který se zabýval výchovou dětí od útlého věku i celoživotním učením.

Dalším důležitým mezníkem rozvoje vzdělanosti bylo zavedení povinné školní docházky v době panování Marie Terezie a jejího syna Josefa II. V roce 1774 byl vydán Všeobecný školní řád. Bylo nutno zavést praeparandy pro přípravu učitelů. Tyto kurzy měly různou dobu trvání, připravovaly pomocníky učitele, kteří museli podstoupit zkoušku. Tento řád poprvé řešil systémově přípravu učitelů (Kohnová, 2012).

„Na další vzdělávání učitelů byly zaměřeny učitelské časopisy už z přelomu 18. a 19. století. Existovala řada aktivit zaměřených na podporu pedagogické práce učitelů. Byly to aktivity samotných učitelů, vzdělávacích spolků, před *porady učitelské při Budči pražské* až po návrhy školských reforem a požadavků na zajištění odpovídajícího učitelského vzdělávání.“(Kohnová, 2012, s. 25)

Kohnová také vyzdvihuje vydání Říšského zákona z roku 1869, který obsahoval povinnost zřizovat okresní učitelské knihovny a pořádání pravidelných učitelských konferencí. „Vymezuje organizaci, podmínky a zaměření dalšího vzdělávání. Ustanovuje kurzy dalšího vzdělávání a k účasti na nich vyzýval učitele zemský školní úřad.“(Kohnová, 2012, s. 26)

Po vzniku 1. republiky byl v roce 1925 vydán Řád školní a vyučovací. Zde je možno zaznamenat první popsané povinnosti ředitele, který byl zodpovědný za rozvoj učitelů na své škole. „Povinné a každý měsíc pořádané školní konference – společný rozhovor o všech pedagogických a administrativních záležitostech, vyžadovala pečlivou přípravu ředitele. Jak organizační a manažerské zajištění, tak i odbornou přípravu. Ředitel sám zajišťoval proškolení učitelů v aktuálních bodech.“(Kohnová, 2012, s. 27)

Po roce 1945 byly zřízeny pedagogické fakulty a zavedeno povinné vysokoškolské vzdělání pro učitele. Byl založen Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského v Praze a síť krajských ústavů pro další vzdělávání učitelů.

Rok 1989 se stal zlomovým mezníkem moderních dějin. Po pádu komunistického režimu ve střední a východní Evropě nastaly velké změny v politickém, společenském a kulturním životě národa. „Těžištěm transformace základní školy po roce 1989 je výrazné posílení jejího zaměření na rozvíjení osobnosti, otevření jeho vývojových a individuálních možností, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání. Základem změn ve vyučování je nový postoj k dítěti jako svébytné osobnosti s vlastní identitou, právy a vlastním viděním světa. Důraz je kladen na partnerský, komunikativní přístup k dítěti, založený na vcítění, pochopení, úctě, respektu, toleranci, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientace v něm.“ (Spilková, 2004, s. 108-109)

Nový zákon č.564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství zřídil školské úřady. „Tento zákon umožňoval (ale nestanovil jako povinnost), aby školský úřad zakládal zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato okresní pracoviště vznikala spontánně, bez užší spolupráce.“ (Kohnová, 2012, s. 30)

Po roce 2000 byl dokončen systémový rámec DVPP, ale i tak je roztržštěn do mnoha subjektů (pedagogická centra, Národní institut pro další vzdělávání, pedagogické fakulty a další subjekty s akreditací).

V současnosti se ukazuje, že se nestačí zaměřit na odbornost pracovníka, ale také na jeho žádoucí rysy osobnosti a chování. „Proto již nestačí tradiční způsoby vzdělávání pracovníků (zácvik, doškolování, či přeškolování), ale stále více jde o rozvojové aktivity zaměřené na formování znalostí a dovedností, než jaké vyžaduje momentálně zastávané pracovní místo. Formování osobnosti pracovníků, jejich hodnotových orientací. Právě tyto rozvojové aktivity formují flexibilitu pracovníků a jejich připravenost na změny.“ (Koubek, 2015, s. 252)

### 3.3 TALIS 2013

Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey*) je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé základních škol a víceletých gymnázií přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Pro potřeby této bakalářské práce budou zmíněny dvě oblasti výzkumu, které souvisejí s tématem práce.

Jednou z oblastí výzkumu je **další vzdělávání a profesní rozvoj učitelů**. Zde šetření přineslo důležité poznatky. Učitelé mají největší vzdělávací potřebu v ICT dovednostech potřebných pro výuku, zvládání chování žáků, vedení třídy a nových technologií. Příliš v nabídce DVPP nevyhledávají problematiku kurikula. Také se zde připomíná, že je nutné učitelům poskytnout výraznější podporu a vybudovat pro ně systémový rámec propojený se zaškolovacími programy a mentoringem.

Výzkum se zaměřil i na **ředitele a jejich vytváření podmínek pro profesní rozvoj učitelů**. Z výzkumu vyplynulo, že vysoký podíl času ředitelé věnují administrativním činnostem a nemají dostatečný prostor pro pedagogické vedení. Ale i navzdory vysoké vyučovací povinnosti ředitelů v ČR, jsou ředitelé schopni sladit svou práci učitele i ředitele a uváděli nejméně překážek, které by jim bránily ve svém profesním rozvoji a potažmo v profesním rozvoji jejich učitelů.

Byla prokázána i nízké využití mentoringu v ČR. Doporučuje se, aby ředitelé podporovali účast učitelů v širším spektru forem profesního vzdělávání (nejen kurzy či semináře) a mentoring doprovázející učitele po celou dobu jejich kariéry. Šetření poukázalo na absenci jednotného přístupu k hodnocení učitelů, ředitelé si v rámci své autonomie sami určují, co bude obsahem formálního hodnocení učitelů a také nízké provázanosti formálního hodnocení s následným vytvářením individuálních plánů profesního rozvoje jednotlivých učitelů.

## 4 Formy profesního rozvoje

Další vzdělávání se podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 21-22) dělí podle způsobu získávání informací na:

- A) Formální vzdělávání – to je upraveno právními předpisy a navazuje na počáteční vzdělávání (základní, střední, terciální). Uskutečňuje se ve vzdělávacích institucích a školách, legislativně jsou vymezeny podmínky a je zakončeno vysvědčením, osvědčením nebo diplomem.
- B) Neformální vzdělávání – to nevede k ucelenému vzdělávání, je zaměřeno jen na určité skupiny populace. Realizuje se zpravidla mimo formální vzdělávací systém za účasti lektora (kurzy, školení, přednášky, rekvalifikace atd.)
- C) Informální vzdělávání – je spontánní proces získávání poznatků, osvojování dovedností a postojů v každodenních životních situacích. Není organizované a je institucionálně nekoordinované (sebevzdělávání).

Dále je možno rozdělit formy dalšího vzdělávání podle druhu:

- A) Kvalifikační – kterým se získává nebo doplňuje požadovaná kvalifikace. Studium se uskutečňuje v pověřených institucích, většinou na vysokých školách. Absolvování studia je potvrzeno kvalifikačním certifikátem.
- B) Průběžné – které se zaměřuje na aktuální teoretické nebo praktické otázky výchovy a vzdělávání. Uskutečňuje se na vlastní škole a v pověřených institucích. Výstupem je většinou osvědčení o účasti.

Pro potřeby této bakalářské práce, vzhledem k tématu a cíli, budou podrobněji popsány formy průběžného vzdělávání.

Průběžné vzdělávání může probíhat v prostředí vlastní školy, mimo školu, také jako samostudium nebo formou online metod.



## 4.1 v prostředí školy

Některé formy profesního rozvoje mají využití i v jiných sektorech než je školství a některé prvky jednotlivých forem se prolínají.

### Mentoring

„Mentoring v učitelství můžeme vymezit jako intencionální (záměrný) situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat (usnadnit) procesy jeho profesního rozvoje.“ (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46)

Tento termín nebyl v naší společnosti příliš rozšířen, více známý je výraz uvádějící učitel. Jak uvádí Syslová (2013, s. 66), ten má svou tradici již od 70. let 20. století, po roce 1989 přestal fungovat a nebyl ničím nahrazen. Jednalo se o podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému formou kolegiální pomoci.

„Mentor znamená něco jako moudrý rádce nebo průvodce na cestě. Je to člověk, který podpoří, když je potřeba. Zároveň by měl být schopný konfrontace s výzvami, které jsou postaveny před člověka, kterého vede, mentoruje.“ (Syslová, 2012, s. 71)

Píšová (2011, s. 83) shrnuje hlavní výhody a přínos mentoringu jako zvyšování efektivity a pracovního výkonu, rozvíjení uvědomění kultury organizace a příslušnosti k ní. Mentoring povzbuzuje profesní rozvoj zejména tím, že zlepšuje sebedůvěru, poskytuje rady a informace a přináší personální podporu.

Podle Syslové (2013, s. 67) by neměl být mentoring primárně jen pro začínající učitele, měl by sloužit všem, bez ohledu na zkušenost a věk. Např. mladší kolega může být mentorem pro staršího v oblasti nových technologií ICT.

Podle šetření TALIS 2013 se třetina učitelů v ČR nesetkala ve své kole s praxí mentora vůbec, necelá třetina učitelů působí na školách, kde je mentor k dispozici všem učitelům a ve více než třetině škol je mentor k dispozici jen nově nastupujícím.

Z jiného pohledu se zamýšlí Starý (2012, s. 167), který uvádí výzkum USA, kdy podpora začínajících učitelů mentorem snížila pravděpodobnost odchodu učitele během prvního roku praxe o 30%.

V mentoringu se setkávají aspekty práce poradce, kouče i lektora. Od mentora se očekávají jak odborné znalosti v oboru, tak schopnost motivovat a dlouhodobě podporovat mentorovaného.

### Koučování

Podle Píšové (2011, s. 42-44 ) je koučování zaměřeno spíše na konkrétní úkol, dovednost a výkon.

Hroník (2007, s. 105) odlišuje mentora, který je moudrý, zkušený, radí, je příkladem a je takřka výhradně z prostředí organizace, tak kouč je akční, je příkladem ve své výkonnosti a může být i externí.

Veber (2011, s. 128) uvádí, že koučování je styl vedení lidí převzatý z oblasti sportu. Bývá k dispozici manažerům s cílem zvýšit výkonnost celého týmu.

Dříve se častěji vyskytovalo v prostředí byznysu, nyní se s ním můžeme setkat i v profesích pomáhajících (lékaři, sociální pracovníci, psychologové, speciální pedagogové) – všude kde je velký tlak a stres, vysoký nárok na kvalitu charakteru nebo odolnost psychiky, kde častěji hrozí tzv. syndrom vyhoření.

Kouč na rozdíl od mentora neradí, nepřesvědčuje, nedoporučuje, nekritizuje. Kouč vytváří podmínky a prostor pro změnu, ke které musí dojít koučovaný sám. Kouč pomáhá koučovanému naučit se, jak problémy nebo úkoly řešit sám. Cílem koučování je změna chování.

Koučování může být interní (od ředitele nebo vedoucího pracovníka) nebo externí od dočasně najatého odborníka.

### Supervize

Pojem vychází z latinského slova (super videre) – dohlížet nad činností jiného

„Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje pracovníka, skupiny nebo týmy v pomáhajících profesích k tomu, aby dosáhl/i určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů.“ (Havrdová, Hajný, 2008. s. 21)

Je to tedy nástroj pro zvyšování kvality práce, smyslem je rozvíjení profesních dovedností supervidovaných, posilovat vztahy v týmu a nacházet řešení problémových situací.

Supervizor sjedná s vedením organizace kontrakt, který obsahuje délku supervize, frekvenci a délku jednotlivých sezení, hranice (důvěrnost), očekávání a cenu.

Podle Matouška (2005) by měla přinést zlepšení atmosféry, podporu týmové spolupráce na základě důvěry a bezpečí.

Více než ve školství se provádí v sociálních službách.

### Neformální rozhovory

V odborné literatuře není toto téma příliš zpracováno. Jedná se o debaty pedagogů i ostatních zaměstnanců na pedagogických radách, provozních poradách. Učitelé mezi sebou sdílí poznatky ze školení, seminář nebo samostudia. Řeší aktuální problémy, rozpoutávají se názorové diskuze.

V Pedagogickém slovníku je vymezeno heslem: „Odborná rozprava, která má vést k objasnění či řešení problémů.“(Průcha, 2009, s. 55)

### Vzájemná hospitace

„Hospitace je návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“ (Průcha, 2009, s. 92)

Podle Syslové (2013, s. 61), která vychází z praxe ředitelky MŠ, jsou vzájemné hospitace považovány za jeden z nejefektivnějších nástrojů profesního rozvoje. Slouží hlavně pro reflexi a seberefexi učitele, konfrontaci a hledání dalších přístupů.

Starý (2012, s. 99-100) ale upozorňuje, že nesmí sklouznout do formality a proto je nutná účinná podpora managementu školy. Učitelé musí myšlenku vzájemné podpory vnitřně

přijmout, jinak nemůže dobře fungovat. Vhodný způsob jak vzájemné hospitace začít, se jeví nabídnout vlastní hodinu jako ukázkovou nebo je zařadit do organizace předmětových komisí.

### Týmové vzdělávání

Může mít několik forem:

- A) klasický seminář realizovaný externím lektorem, zpravidla „na míru“ učitelskému sboru. Výhodou je účast všech zainteresovaných, domácí prostředí, šetření zdrojů na cestovní náhrady, úspora času a absence se suplováním. Školy ho využívají např. v době vedlejších prázdnin.
- B) Interní školení, které zprostředkuje kolega pro své spolupracovníky na základě kurzu, kterého se zúčastnil mimo školu. Výhodou je úspora financí, ale může být rizikový ve způsobu předání informací, ve kvalitě projevu „nelektora“.
- C) Spolupráce s jinou školou, výměna zkušeností (např. s interaktivní tabulí apod.)

### Hodnotící rozhovory

„Hodnotící rozhovor je podstatnou součástí systematického řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců. Umožňuje vedoucímu zaměstnanci formálně informovat a projednat s podřízenými skutečný pracovní výkon v uplynulém období a usměrňovat a stimulovat podřízené zaměstnance k dosažení požadovaného pracovního výkonu v období následujícím.“ (Šikýř, 2011)

Hodnotící rozhovory probíhají v rámci formálního hodnocení na konci dohodnutého období (zpravidla na konci školního roku). Ale je možné spojit rozhovor s ukončením určité práce, realizací projektu apod. Během rozhovoru společně prochází a projednávají dosažené výsledky, chování, schopnosti, motivaci i podmínky podřízeného. Často se využívá profesní portfolio, které si učitel připraví, nadřízený využívá hospitačních záznamů. Rozhovor by měl být strukturovaný, body by měl znát zaměstnanec předem. Body mohou být formou otázek. Výsledkem je vzájemná dohoda o dalším zlepšování,

nápravě zjištěných nedostatků pracovního výkonu. Rozhovor bývá východiskem pro plán profesního rozvoje učitele.

Podle Syslové (2013, s. 64-65) by měl ředitel vycházet z individuálních odlišností jednotlivých učitelů a pomoci jim vnímat sebehodnocení jako nedílnou součást jejich práce. Ředitel může prostřednictvím hodnotících rozhovorů poznat a pochopit motivační faktory, které působí na jednotlivé učitele a pak nastavit vhodné formy jejich profesního rozvoje. Měl by se obejít bez snahy manipulovat a prosadit hlavně své vlastní zájmy.

Hodnotící rozhovory vychází z minulosti, ale směřují do budoucnosti. Důležité pro rozvoj organizace je, aby cíle, které si učitel stanovuje, byly v souladu s cíli a vizí školy.

Nejedná se o úplný výčet činností, jsou zpracovány ty, které se v odborné literatuře a jiných zdrojích vyskytují nejčastěji. Podle Šikýře, Borovce, Lhotkové (2012, s. 170) může na pracovišti probíhat ještě rotace práce, konzultování, instruktáž, videotrénink interakcí, zpětná vazba, sebereflexe, stínování.

## **4.2 mimo školu**

Podle Lazarové (2006, s. 20-23) se mezi formy profesního rozvoje mimo školu zařazují hlavně kurzy a semináře. Liší se délkou akce, frekvencí i způsobem řízení. Respektují se zde individuální potřeby jedinců. V anonymním prostředí mimo školu učitelé mohou načerpat nové podněty, poznat nové lidi a kolegy. Mezi nevýhody patří zvýšená finanční a časová náročnost (dojíždění, cestovní náklady, suplování). Rozlišuje školení, kurz, přednášku, seminář, výcvik a dílnu. Tyto termíny se často zaměňují.

Dle šetření TALIS 2013 se jedná o jednoznačně o nejrozšířenější metodu dalšího vzdělávání, protože 70% učitelů se v posledním roce před šetřením zúčastnilo nějakého kurzu nebo semináře.

Může probíhat ale i stáž v jiné škole, outdoorové aktivity nebo výjezd do zahraničí.

I mentoring může být externí – např. při spolupráci malých škol, kolegiální podpora začínajícímu řediteli.

### **4.3 samostudium, online metody**

Samostudium a online metody byly záměrně zařazeny do samostatné podkapitoly, protože mohou probíhat i na pracovišti v rámci nepřímé vzdělávací práce nebo kdekoli jinde.

Vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT) patří dlouhodobě k nejfrekventovanějším oblastem vzdělávání, o kterou mají učitelé zájem. Podle Neumajera (2013, Řízení školy) vývoj na poli technologií za posledních několik let dospěl tak daleko, že se ICT stávají důležitou a čím dál nepostradatelnou cestou ke vzdělávání ve všech oblastech a oborech.

Mezi nesporné výhody těchto forem dalšího vzdělávání je právě ten výběr prostředí, volitelný čas, tempo, možnost opakování. Nevznikají problémy s cestovními výdaji a se suplováním.

Ale jak upozorňuje Hroník (2007, s. 198), jsou i jisté limity, jako věk, kvalifikace, určitá úroveň ICT gramotnosti, vybavení PC technikou.

Důležitá je také dostatečná motivace a osobní aktivita, která může vést k hodnotným výsledkům samostudia.

#### **Samostudium**

Samostudium je v rámci DVPP legislativně vymezeno: „Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci (§24, odst. 1)“. Na základě tohoto předpisu přísluší pedagogům volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody. Nevyčerpané studijní volno se nepřevádí a bez dalších nároků zaniká. Dobu čerpání tohoto volna určuje ředitel školy, který současně organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále DVPP) podle plánu dalšího vzdělávání. Ředitel školy nemá právo určit zaměstnanci obsah vzdělávání, ale na druhé straně má právo vědět, zda volno bylo využito k samostudiu a znát rámcově jeho obsah (Společný výklad MŠMT a ČMOS pracovníků školství k samostudiu).

Samostudium je individuální záležitostí každého učitele, každý si může vybrat, z jakého zdroje bude čerpat. Trojanová (2014, s. 53) navrhuje využít odborné časopisy, publikace ve školní knihovně, internetové materiály, e-learningové kurzy, ostatní odborné materiály, návštěvy institucí, muzeí, výstav.

V základních a středních školách je převážně využíváno v období vedlejších prázdnin. V mateřských školách učitelé mohou využít hodiny nepřímé pedagogické činnosti nebo v době poledního odpočinku dětí. K samostudiu lze využít i PC techniku na pracovišti.

### Osobní vzdělávací prostředí

Neumajer (2013, Řízení školy) uvádí, že je to systém, kde aktéři učení jsou vzájemně propojeni, nepřijímají jen pasivně informace, ale využívají a komentují příspěvky od jiných.

### E-learning

Hroník (2007, s. 194-198) popisuje fungování vzdělávacích aktivit, které probíhají prostřednictvím elektronických zařízení, vysvětluje smysl e-learningu v tom, že student musí vyvinout vyšší aktivitu, než jen procházet stránky a číst. Plní různé úkoly, testy. Aktivita se liší způsobem zapojení, poskytováním zpětné vazby, ověřováním výsledků.

V ČR nejrozšířenější program e-learningu je Moodle. Umožňuje vytvářet e-learningové kurzy, organizovat a řídit učení studujících.

Blended-learning zvyšuje efektivitu vzdělávání kombinací osobní účasti na výuce a samostudiem pomocí individuálních online činností.

M-learning je provozován na mobilních zařízeních (tablety, chytré telefony).

### Webináře

Pochází ze spojení slov webový seminář. Jedná se o videokonferenci, kdy se účastník v určitý čas přihlásí ze svého webového prohlížeče. Zpravidla je přenášén obraz a hlas lektora a jím připravená prezentace. Účastníci se mohou připojit do chatu, klást otázky, sdílet odkazy. Nejčastěji trvají kolem 60 minut. Mohou být i zdarma.

### Virtuální hospitace

Vznikly jako součást projektu KURIKULUM G – podpora učitelů gymnázií. Probíhá jako návštěva vyučovací hodiny, zhlédnutí 45 minutového autentického záznamu výuky, doplněné diskuzí učitele s didaktikem. Nabízí inspiraci pro výuku nejen pro kolegy, ale i pro studenty, rodiče žáků a širokou odbornou veřejnost.

Jsou k dispozici na Metodickém portálu RVP.

## **4.4 Kariérní systém**

Mezi formy profesního rozvoje určitě patří i kariérní systém. Starý (2012, s. 68) popisuje snahy o jeho realizaci už od poloviny 90. let minulého století. To byl vytvořen projekt MŠMT Program Učitel. Tyto plány ztroskotaly kvůli nedostatečné politické podpoře a nedostatku finančních prostředků.

Kariérní systém je sice uveden v Zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 § 29 a v prováděcí vyhlášce č. 317/2005, Starý (2012, s. 18) argumentuje, že je nemotivující a neposkytuje prakticky žádnou možnost profesního růstu učitelům, kteří nemají ambice vstupovat do střední úrovně managementu školy jako výchovní poradci, zástupci ředitele apod. V současnosti je pojetí kariéry ve školství zakotveno jen z hlediska funkčních pozic nebo z hlediska výkonu specializovaných činností.

V minulém roce byl Kariérní systém hodně diskutován. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se zavázalo podpořit celoživotní profesní růst a propojit ho se systémem odměňování. Ve spolupráci s Národním institutem dalšího vzdělávání (dále jen NIDV) připravilo projekt „Kariérní systém“ v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Byly vytvořeny týmy a skupiny, které projekt formovaly. Jednotlivé části se ověřovaly v pilotních školách.

Dle podkladů NIDV měl být nejdůležitějším výstupem projektu čtyřstupňový Standard učitele, postavený na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele. Jednou z motivací mělo být i finanční ohodnocení jednotlivých stupňů. Bylo navrženo rozšířit počet specializovaných činností ve školství o činnost



„mentor“. Postup do vyššího kariérního stupně má být podmíněn úspěšným absolvováním atestačního řízení. Podkladem pro toto řízení mělo být Dokladové portfolio. Paralelně s kariérním systémem učitelů se měl připravovat i Kariérní systém pro ředitele škol. Po nástupu nové ministryně školství K. Valachové byly tyto přípravy zastaveny. Na počátku roku 2016 byl ale připravovaný kariérní systém učitelů ministerstvem přehodnocen a navržen vládě v upravené třístupňové podobě.

I Trojan (2013, Řízení školy) je přesvědčený, že zde chybí jasně nastavená kariéra pro učitele i ředitele. Samozřejmě si uvědomuje, že implementace nebude jednoduchá a jak se právě ukazuje, bude nutná politická podpora.

## **5 Ředitel školy**

### **5.1 Úloha ředitele školy**

„Ředitel je určujícím prvkem, který svým příkladem, nasazením a stylem řízení vymezuje celkovou úroveň školy a její image.“ (Syslová, 2012, s. 16) Je tím, kdo vytváří tým a podporuje jej v dosahování co nejvyšších výsledků, ale naopak svým řízením může i negativně ovlivnit pracovní výkony zaměstnanců.

Trojan si uvědomuje, že: „Ve školství není komplikovanější role, než je role ředitele školy.“ Vlivem zvyšování autonomie škol, ekonomickou samostatností a stále více komplikovanou právní strukturou se dostala oblast pedagogického procesu na druhou kolej. Ředitel vykonává role lídra, manažera i vykonavatele a často během dne přechází z jedné role do druhé.(2014, s. 9-10)

Podle Vebera (2011, s. 46-47) by měl ředitel posilovat hlavně svou autoritu. Autorita ředitele může být formální, daná jeho postavením v organizační struktuře, legitimním přidělením pravomocí a odpovědností. Také neformální, která vyplývá z uznání schopností, chování a jednání s podřízenými. Veber doporučuje pečovat o odbornou kvalifikaci ředitele, nepodceňovat samostudium, nepřisvojovat si zásluhy druhých. Být důsledný a spravedlivý, příkladný v morálce, dodržovat sliby. Usilovat o partnerský vztah se všemi zaměstnanci, oceňovat nápady, projevovat uznání za dobře vykonanou práci, umožnit podřízeným vyjádřit stanovisko k řešeným problémům.

Koubek (2015, s. 281) přináší srovnání s podnikovou sférou, kde se o vzdělávání stará samostatný personální útvar. Ten vzdělávání zajišťuje, kontroluje a organizuje. Vedoucí pracovníci všech úrovní soustavně sledují pracovní výkon podřízených, jsou rozhodujícím činitelem v procesu identifikace potřeb vzdělávání. Rozhodují, kdo a jak má být vzděláván, konzultují s personálním útvarem výběr nejvhodnějších metod vzdělávání.

### **5.2 Kompetence ředitele školy**

Právy a povinnosti ředitele se zabývají Lhotková, Trojan, Kitzberger (2012, s. 46-55). Základním předpisem, který vymezuje kompetence ředitele školy je zákon č. 561/2004

Sb. (školský zákon). Základní povinnosti a práva jsou uvedeny v § 164 a § 165. Mimo jiné:

- je statutárním zástupcem zaměstnavatele (pracovněprávní vztahy)
- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb
- odpovídá za soulad vzdělávání se zákony a vzdělávacími programy
- odpovídá za zajištění dohledu
- zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán
- vydává školní vzdělávací program, školní řád
- odpovídá za vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- organizuje a plánuje další vzdělávání pedagogických pracovníků

V odborné literatuře je popsáno spoustu různých kompetenčních modelů. Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 62-74) sestavili model ředitele, ze kterého jasně vyplývají i kompetence k profesnímu rozvoji ředitele. Kompetentní ředitel může účinně pomáhat rozvíjet profesní kompetence jednotlivých učitelů.

- 1) Kompetence lídra – dokáže sestavit vizi, stanovit priority, správně motivovat
- 2) Kompetence manažera – vybírá správné pracovníky, pečuje o jejich další rozvoj, zajistí zdroje, je schopen plánovat, kontrolovat, organizovat, rozhodovat a vést lidi
- 3) Kompetence odborné – řídí školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do chodu školy, vhodně komunikuje
- 4) Kompetence osobnostní – pravidelně se vzdělává, umí se rozhodnout a pracovat pod časovým tlakem
- 5) Kompetence sociální – umí sestavit tým, řešit konflikty, navazovat spolupráci, akceptovat podmínky vytvořené zřizovatelem a legislativou

- 6) Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu – plánuje a implementuje ŠVP, analyzuje výsledky žáků, využívá nové poznatky

### **5.2.1 Kompetence ředitele školy k profesnímu rozvoji učitelů**

Ředitel, který je plně kompetentní, může podporovat učitele při realizaci plánů jejich profesního rozvoje a vytvářet příležitosti k tomu, aby jej mohli naplňovat.

V metodických materiálech NIDV se uvádí, že úkolem ředitele je cíleně pomáhat učitelům na jejich profesní cestě k efektivnímu vzdělávání žáků a zvyšovat kvalitu pedagogických procesů ve škole. Ředitel školy by měl vytvořit takové podmínky, které podporují vnitřní motivaci učitelů pro profesní rozvoj, umožňují jejich vzdělávání, hledání nových pedagogických cest a stimulují spolupráci učitelů a sdílení zkušeností.

Starý (2012, s. 44) uvádí základní strategie podpory učitelům:

- Odstraňování překážek (nedostatek pomůcek, techniky, přetížení úkoly)
- Vytváření příležitostí pro realizaci potenciálu a zájmu jednotlivých pracovníků
- Pochvaly a oslavy úspěchu
- Emoční podpora (prostředí důvěry a dobrých vztahů)

Mezi konkrétní formy podpory patří také úhrada profesního vzdělávání, poskytnutí pracovního volna, příplatek na profesní vzdělávání mimo pracovní dobu, hodnocení a zpětná vazba.

Lazarová (2006, s. 192-193) přináší výčet úkolů, které plní vedení školy v souvislosti s DVPP. Je to distribuce nabídek vzdělávání, spolupráce s vnějšími subjekty, plánování DVPP, motivování profesního rozvoje učitelů, financování (stanovení pravidel), uvolňování učitelů (úpravy rozvrhů, suplování), kontrolování DVPP (dokumentace, zpětná vazba), podpora kultury učící se organizace a klimatu spolupráce ve škole, podpora celoživotního učení, kolegiality mezi učiteli.

## 6 Plán profesního rozvoje

Při plánování profesního rozvoje je nutné postupovat v krocích:

- 1) Identifikace vzdělávacích potřeb
- 2) Sestavení plánu
- 3) Realizace vlastního vzdělávání na pracovišti nebo mimo něj
- 4) Vyhodnocení výsledků vzdělávání

Ad 1) Prášilová (2006, s. 131) vytvořila schéma všech potřeb, z něhož vyplývá, že ředitel musí brát ohled na požadavky a očekávání státu (kvalifikovanost, platné normy BOZP, PO apod.), zřizovatele (vedení ekonomické dokumentace), požadavky vyplývající ze strategie školy (rozšíření kvalifikace, diagnostické dovednosti, osobnostně-sociální rozvoj apod.) a na vzdělávací potřeby pedagogických i nepedagogických zaměstnanců školy (vyplývající z požadavků stávajícího místa i z osobního plánu pracovní kariéry).

Ad 4) Výsledky jsou podle Šikýře (2011, Řízení školy) velmi obtížně měřitelné, pokud se objeví, tak zpravidla po delší době, především ve změně způsobu práce a chování zaměstnanců. Při hodnocení výsledků vzdělávání se posuzuje, zda byly použity adekvátní metody, jaká byla bezprostřední a následná odezva účastníků, jaká je skutečná míra osvojení si nových znalostí, dovedností a jejich uplatnění v každodenní práci.

Lukáš (2015, Řízení školy) upozorňuje na fakt, že ředitel by měl mít přehled o individuálních vzdělávacích potřebách svých učitelů, aby svojí prací naplňovali vizi a cíle školy. „U dětí mluvíme o potřebě individuálního přístupu. Nezaslouží si ho také učitelé a jejich vzdělávání?“

Plán DVPP (směrnici) zpracovává ředitel školy na základě podnětů pedagogických pracovníků na každý školní rok a projednává na úvodní pedagogické radě.

Trojanová (2014, s. 52) shrnula základní principy DVPP:

- Rovnost příležitostí a bez diskriminace (každý učitel má stejnou možnost účasti)
- Potřeby školy – především realizace ŠVP
- Rozpočtové možnosti školy
- Zohlednění studijních zájmů pedagogických pracovníků

## 6.1 Profesní portfolio

Portfolio (z italštiny) vychází jako odborný termín z ekonomického prostředí (původně desky na spisy).

„Profesní portfolio učitele je komplexním nástrojem evaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.“ (Trunda, 2012, s. 5)

Podle Trundy (2012, s. 6-7) je zavádění profesních portfolioů ve školské praxi častěji iniciováno managementem škol než učiteli samými. Podle mezinárodních studií je pro úspěšnou implementaci profesního portfolio nutno respektovat několik pravidel:

- 1) Učitelé přijímají změnu tehdy, když jsou přesvědčení, že má smysl – ředitel musí argumentovat a motivovat.
- 2) Učitelé přijímají pozitivně změnu, když jsou přesvědčení, že přinese něco také jim osobně – ředitel musí vysvětlit, že díky portfolio budou moci prezentovat kvalitu své práce.
- 3) Učitelé přijímají změnu tehdy, když jsou přesvědčení, že ji ředitel myslí vážně – i ředitel by měl jít příkladem a mít své portfolio a snažit se portfolio implementovat do kultury školy.
- 4) Učitelé budou pracovat s portfolioem, pokud budou k tomuto účelu mít vyhovující technické zázemí a budou disponovat potřebnými IT dovednostmi – nutná finanční podpora od vedení.

Profesní portfolio se často přikládá k hodnoticímu pohovoru s přímým nadřízeným (nemusí být nutně ředitel školy). Rozhovor by měl být strukturovaný, body by měl znát zaměstnanec předem. Body mohou být formou otázek. Výsledkem hodnotícího rozhovoru je plán osobního rozvoje, který je závaznou součástí portfolio do dalšího období.

Podle Trundy (2012, s. 10) by profesní portfolio mělo obsahovat:

- Strukturovaný životopis, osobní východiska, názory a postoje vůči profesi, plán profesního rozvoje, dokumenty dokládající naplňování rámce profesních kvalit

učitele (týkající se výuky, hodnocení žáků, reflexe, spolupráce s kolegy, s rodiči a širší veřejností, obsah samostudia, přehled DVPP)

Obsah portfolií i forma vedení se může u jednotlivých učitelů lišit. Smysl by měl ale být stejný, být součástí celoživotního vzdělávání, provádět pravidelnou sebereflexi.

Podobně zamýšlí Syslová (2013, s. 52-54), která např. pro učitelky mateřských škol navrhuje, aby profesní portfolio tvořilo:

- Osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání, plány vzdělávací práce, sebehodnotící zprávy, hospitační záznamy, záznamy ze samostudia, fotodokumentaci, videonahrávky, příspěvky do tisku, další materiály dokladující úspěch učitelky
- Podle funkcí se může rozdělit na: pracovní (vzdělávací plány, pracovní listy, výtvarné práce), po vytrídění – ukázkové, reprezentační (např. pro žádost o místo), diagnostické a hodnotící – rozšířené o artefakty, které vyžaduje ředitel jako podklad pro hodnotící rozhovor

## **7 VÝZKUMNÁ ČÁST:**

V této části práce je specifikován hlavní cíl výzkumu a poté výzkumné otázky. Dále vlastní výzkum, výzkumný nástroj, určení výzkumného souboru, tvorba dotazníku a sběr údajů.

Poslední kapitola definuje výsledky výzkumu – zpracování dat, analýzu údajů a zjištěné výsledky.

### **7.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumu je identifikovat možnosti profesního rozvoje učitelů ze strany ředitele školy.

Pro naplnění cíle je potřeba odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- 1) Které formy rozvoje jsou používány na jednotlivých školách?
- 2) Jak ředitelé identifikují vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků?
- 3) Jakým způsobem podporují profesní rozvoj pedagogů?
- 4) Vnímají ředitelé nějaké překážky v profesním rozvoji svých učitelů?
- 5) Je zajištěn soulad plánů profesního rozvoje a strategických plánů školy?

### **7.2 Vlastní výzkum**

#### **7.2.1 Výzkumný nástroj**

Za účelem sběru dat byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu – dotazníkové šetření. Vzhledem k nutnosti a dostupnosti počítačů s internetovým připojením pro ředitele, byla zvolena forma elektronického dotazníku i s vědomím, že návratnost podle Gavory (2000, s. 134) velmi kolísá a bývá průměrně jen 36%.

Z technického hlediska rozlišujeme dva základní typy elektronického dotazníku:

- Emailový – kdy respondenti obdrží na emailovou adresu dotazník formou textového dokumentu, který vyplní a odešlou (dokument musí vytisknout a posléze odeslat poštou nebo oskenovat a vrátit elektronickou formou)
- Webový – který funguje jako webová stránka, respondenti zde označují své odpovědi a jedním kliknutím odešlou



K výzkumu byl pro jednodušší vyplňování a následný sběr dat využit webový dotazník Survio. Tato aplikace umožňuje i analýzu dat.

### **7.2.2 Výzkumný soubor**

Respondenti výzkumného šetření jsou ředitelé státních škol mateřských, základních a středních (převážně gymnázií). Vzhledem k velkému počtu bylo potřeba vytvořit výzkumný soubor. Náhodným výběrem byli osloveni ředitelé těchto stupňů škol v rejstříku škol na stránkách České školní inspekce. Osloveni byli i studenti oboru Školský management.

Uvědomuji si nedostatky a irelevantnost svého výzkumu, jedná se o nereprezentativní vzorek, nebyli osloveni všichni ředitelé všech stupňů škol.

### **7.2.3 Tvorba dotazníku**

Při vytváření dotazníku bylo vycházeno z cílů předmětu výzkumu. Otázky a položky v dotazníku byly zvoleny s ohledem na okruhy témat týkající se profesního rozvoje. Dotazník není postavený jen na výčtu forem profesního vzdělávání a forem podpory, ale otázky jsou formulovány tak, aby z odpovědi byl zřejmý i postoj ředitele, jeho aktivita.

Dotazník se skládá celkem z 27 otázek. Respondent si vybírá z nabízených možností nebo vyjadřuje názor pomocí škály. Pokud to charakter otázky dovoluje, je nabídnuta i možnost odpovědi *jinak* nebo *jiné* s možností specifikace odpovědi.

Prvních pět otázek je zaměřených na zjištění základních údajů o respondentovi (pohlaví, stupeň školy, délka praxe, druh studia, počet podřízených pedagogických pracovníků na škole). Další část otázek dotazuje na jednotlivé formy profesního rozvoje, hodnocení jejich přínosu. Druhá polovina otázek specifikuje podporu profesního rozvoje, překážky, konkrétní oblasti vzdělávání učitelů i ředitelů. Závěrečné otázky dotazníku se dotkly Kariérního systému, konkrétních názorů na připravované znění. Dotazník byl ale sestavován v době, kdy byly navrhovány 4 kariérní stupně. I když byl dotazník anonymní, v poslední otázce měli respondenti možnost uvést svou emailovou adresu, na kterou jim bude zasláno vyhodnocení šetření o podpoře profesního rozvoje.

Vytvořený dotazník je součástí příloh.

#### **7.2.4 Pilotáž průzkumu**

Pro pilotáž průzkumu byli vybráni 3 respondenti (ředitel MŠ, ZŠ a SŠ). Respondenti byli požádáni o vyplnění, posouzení srozumitelnosti otázek a určení časové náročnosti. I přes konstatování, že dotazník je srozumitelný, po dohodě bylo k některým otázkám doplněno jednoduché vysvětlení pojmů. Otázky, které se týkaly kariérního systému, jsme po dohodě ponechali v původním znění, i když v médiích právě na začátku kalendářního roku probíhala diskuze a MŠMT vydalo nové prohlášení o připravovaném kariérním řádu. Časovou náročnost respondenti udávali v rozmezí od 10 do 20 minut.

#### **7.2.5 Sběr údajů**

Dotazníky byly rozeslány emailovou poštou v průběhu ledna 2016. Email obsahoval oslovení, identifikaci mé osoby, prosbu o vyplnění a poděkování za vstřícnost a strávený čas. Součástí byl odkaz na webové stránky, kde je možné dotazník vyplnit.

Respondenti byli postupně osloveni ve třech vlnách, tak aby v konečném součtu bylo zastoupeno přibližně stejně ředitelů z každého uvedeného druhu školy.

Celkem bylo osloveno 307 ředitelů, navráceno bylo celkem 95 dotazníků, což činí 31%.

### **7.3 Výsledky výzkumu**

Při zpracování dat bylo pro větší přehlednost a názornost využito grafů a tabulek. Odpovědi byly zpracovány statisticky nejčastěji v procentech, někdy v četnosti odpovědí.

Výsledky byly komparovány z pohledu ředitelů škol mateřských, základních, středních. U některých odpovědí bylo využito filtru odpovědí studentů Školského managementu.

Z interpretace zjištěných výsledků byly získány hlavní výstupy pro naplnění cíle výzkumu a zpracování závěrů bakalářské práce.

### 7.3.1 Zpracování dat a analýza získaných údajů

#### Otázka č. 1 – Jaké je Vaše pohlaví?

42,1% - muži

57,9% - ženy

#### **Analýza**

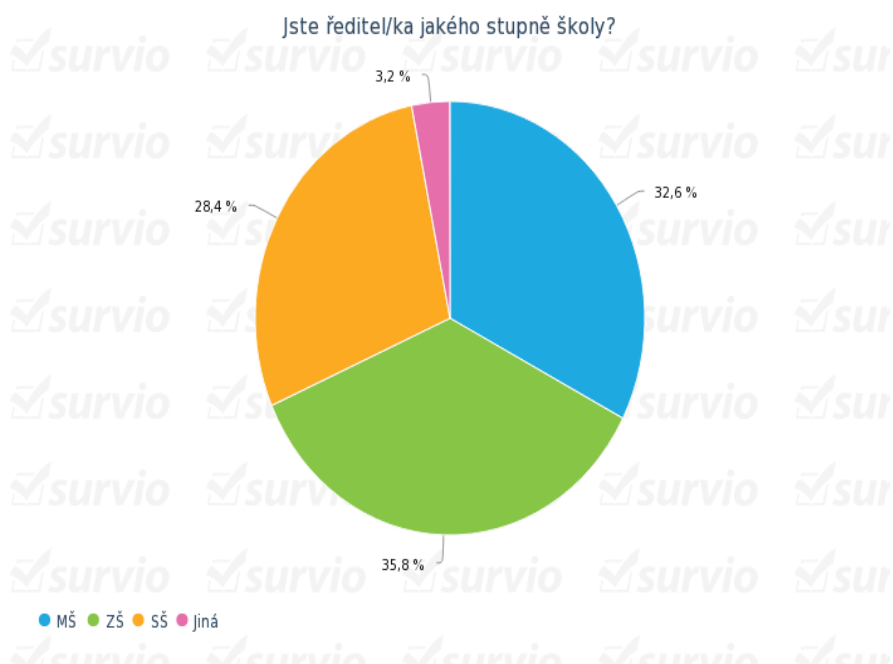
Respondenti byli genderově zastoupeni z obou skupin přiměřeně – 58% žen (55 jednotlivců) a 42% mužů (40 jednotlivců).

Mateřské školy zastupovaly pouze ženy - 31 žen. Základní školy se dělily rovným dílem – 17 mužů a 17 žen. U středních škol bylo více mužů – 20 oproti 7 ženám.



Graf 1 Genderové rozdělení

### Otázka č. 2: Jakého stupně školy jste ředitel/ka?



Graf 2 Stupně škol

### **Analýza**

Zde je také zastoupení velmi podobné:

MŠ – 31 (33%)

ZŠ – 34 (36%)

SŠ – 27 (28%)

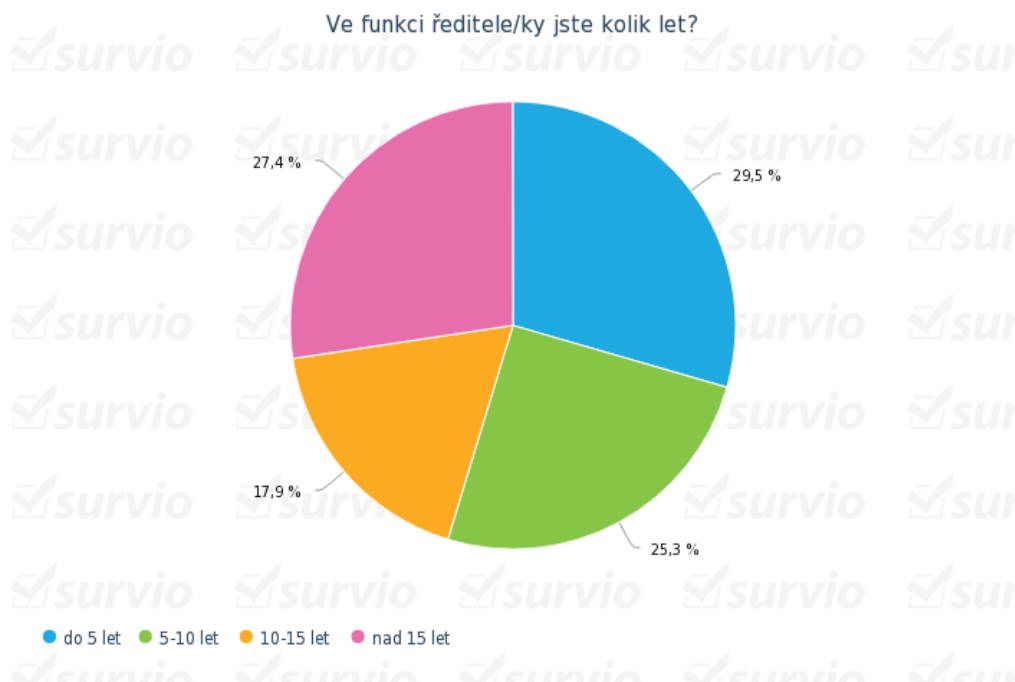
Jiné – 3 (3%) - ředitelé víceetupňových škol ZŠ + MŠ, ZŠ + víceleté gymnázium, SŠ + VOŠ

### Otázka č. 3: Kolik let jste ve funkci ředitele?

V mateřských školách je více než polovina respondentek ve funkci alespoň 10 let (skoro třetina více než 15 let). U ředitelů základních škol je 65% do 10 let, na středních školách jsou ředitelé zastoupení třetinově (začínající, ve funkci do 10 let a nad 15 let).

### **Analýza:**

Celkově jsou rovnoměrně zastoupeni ředitelé, kteří jsou ve funkci do 5 let, 5-10 let, 10-15 let a nad 15 let. V dotazníkových odpovědích můžeme tedy identifikovat respondenty začínající, zkušené i velmi zkušené.



Graf 3 Délka praxe

### Otázka č. 4: Studujete nebo jste absolvoval/a studium manažerského zaměření?

MŠ - 70% Funkční studium, 40% i bakalářské nebo magisterské UK

ZŠ – 90% Funkční studium, 15% i bakalářské nebo magisterské UK

SŠ – 70% Funkční studium, 30% i bakalářské nebo magisterské UK

### **Analýza:**

Celkově 76% respondentů absolvovalo Funkční studium, 30% i bakalářské nebo magisterské studium Školského managementu nebo Managementu vzdělávání. 10% absolvovalo celoživotní vzdělávání na pedagogické fakultě. 4 respondenti se nezúčastnili žádného, ale dle předchozí odpovědi předpokládám, že jsou nově jmenovaní.

Pro potřeby tohoto šetření bude dále využito i informace, že 26 respondentů je studentů nebo absolventů oboru Školský management.

Otázka č. 5: Uveďte počet pedagogických pracovníků na Vaší škole:

	MŠ	ZŠ	SŠ	vícestupňové	Celkem
Počet PP	281	864	1104	286	2535
Průměrně/ 1 školu	9	26	41	95	27

Tabulka 1 Počet pedagogických pracovníků

#### **Analýza:**

Mateřské školy byly zastoupeny od malotřídních s 2-3 pedagogickými pracovníky, až po školy s odloučenými pracovišti s 53 pedagogickými pracovníky. Dle počtů v jednotlivých dotaznících byly rovnoměrně zastoupeny MŠ malotřídní i více třídní.

Základní školy uvedly nejmenší počet 3 pedagogických pracovníků, největší počet 63 pedagogických pracovníků.

Střední školy uvedly nejmenší počet 15 pedagogických pracovníků, největší počet 117 pedagogických pracovníků. Nejčastější počty byly v rozmezí 30-55 pedagogických pracovníků.

Vícestupňové školy uvedly počty od 55 do 160 pedagogických pracovníků.

Celkem tedy 95 respondentů – ředitelů škol zodpovídají za profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků dle platné legislativy 2535 pedagogických pracovníků, průměrně za 27 pedagogických pracovníků na 1 ředitele.

Otázka č. 6: Jaké formy profesního rozvoje používáte? Označte, jak hodnotíte jejich přínos pro zvýšení kvality práce učitele.

vysoký
  průměrný
  nízký
  nepoužíváme

FORMY	MŠ	ZŠ	SŠ	Σ	MŠ	ZŠ	SŠ	Σ
mentoring	19	27	26	23 %	52	35	30	39%
koučování	17	9	15	13%	10	24	26	21%
supervize	14	12	11	13%	14	27	30	24%
Neformální rozhovory	71	62	59	64%	29	35	37	33%
Vzájemné hospitace	45	38	30	39%	39	35	44	39%
Týmové vzdělávání ve škole	32	38	30	33%	39	41	48	43%
Hodnotící rozhovory	48	32	44	42%	48	56	41	47%
Kurzy, semináře mimo školu	45	38	30	37%	52	53	52	54%
Stáž v jiné škole	10	18	22	16%	31	27	22	27%
Outdoorové aktivity	0	6	4	3%	14	21	26	21%
Zahraniční exkurze	6	24	26	19%	16	21	41	26%
Samostudium	32	21	44	31%	52	56	30	47%
e-learning	7	12	4	7%	36	50	56	47%

Tabulka 2 Formy profesního rozvoje – vysoký či průměrný přínos pro kvalitu práce

FORMY	MŠ	ZŠ	SŠ	Σ	MŠ	ZŠ	SŠ	Σ
mentoring	7	21	22	16%	23	18	22	22%
koučování	7	24	26	19%	66	42	33	48%
supervize	21	24	26	23%	52	36	33	40%
Neformální rozhovory	0	3	3	3%	0	0	0	0
Vzájemné hospitace	13	24	19	18%	3	3	7	4%
Týmové vzdělávání ve škole	10	12	15	12%	19	9	7	13%
Hodnotící rozhovory	3	9	7	6%	0	3	7	4%
Kurzy, semináře mimo školu	3	3	19	7%	0	6	0	2%
Stáž v jiné škole	14	18	26	21%	45	36	30	36%
Outdoorové aktivity	21	18	33	23%	66	55	37	53%
Zahraniční exkurze	0	27	30	18%	77	29	4	37%
Samostudium	13	24	26	21%	3	0	0	1%
e-learning	13	24	30	22%	45	15	11	23%

Tabulka 3 Formy profesního rozvoje – nízký přínos pro kvalitu práce či nepoužívané

V tabulce 2 a 3 byly zahrnuty všechny zkoumané formy profesního rozvoje. Konkrétní jednotlivé formy budou rozebrány v dalších otázkách.

### **Analýza:**

K profesnímu rozvoji ředitelé a jejich učitelé používají v různé četnosti všechny uvedené formy. Nejméně jsou používány outdoorové aktivity, koučování, supervize. Tyto formy jsou také uváděny jako nejméně přínosné pro kvalitu práce učitele. Formy profesního rozvoje s největším přínosem jsou uváděny: 64% neformální rozhovory, 42% hodnotící



rozhovory a 39% vzájemné hospitace. Průměrný přínos mají podle ředitelů hlavně kurzy a semináře mimo školu, samostudium, e-learning.

V mateřských školách jsou učitelé zvyklí pracovat ve dvojicích a hodně spolupracují na společných akcích. Proto není překvapující, že vysokým přínosem hodnotí neformální a hodnotící rozhovory, ale také vzájemné hospitace. Velmi málo využívají zahraniční exkurze či výměny, stáže v jiné škole, ale nejspíše i z důvodu malého zapojení počítačové techniky do provozu mateřských škol i e-learning.

Základní školy kromě neformálních rozhovorů nejvíce ze všech stupňů škol využívají týmové vzdělávání na základě identifikované potřeby na pracovišti. Ředitelé základních škol často pracují s pedagogickým sborem jako s týmem. Možná i proto používají oproti MŠ a SŠ v menší míře hodnotící rozhovory s jednotlivci. Dotazníkové šetření potvrdilo, že ani základní školy skoro nepoužívají formu koučování. Více se přiklánějí k supervizi.

Střední školy potvrdily nejčastější formu neformální a hodnotící rozhovory. Je ale zřejmé, že pedagogové na středních školách spíše inklinují k individuálnímu vzdělávání a proto ředitelé středních škol více než ostatní hodnotí vysokým přínosem pro zvýšení kvality učitele samostudium. Překvapivě jen průměrně hodnotí e-learning. Ze šetření také vyplývá, že na středních školách více používají méně tradiční formy profesního rozvoje jako koučování, supervize, stáž v jiné škole a outdoorové aktivity. Jen 33% dotázaných uvedlo, že je vůbec nepoužívá.

Překvapivě jen průměrně hodnotili ředitelé mateřských a základních škol mentoring. U ředitelů středních škol a po výběru filtru jen studentů ŠMG byla u této formy nejmenší shoda. Každá čtvrtina respondentů měla jiný názor.

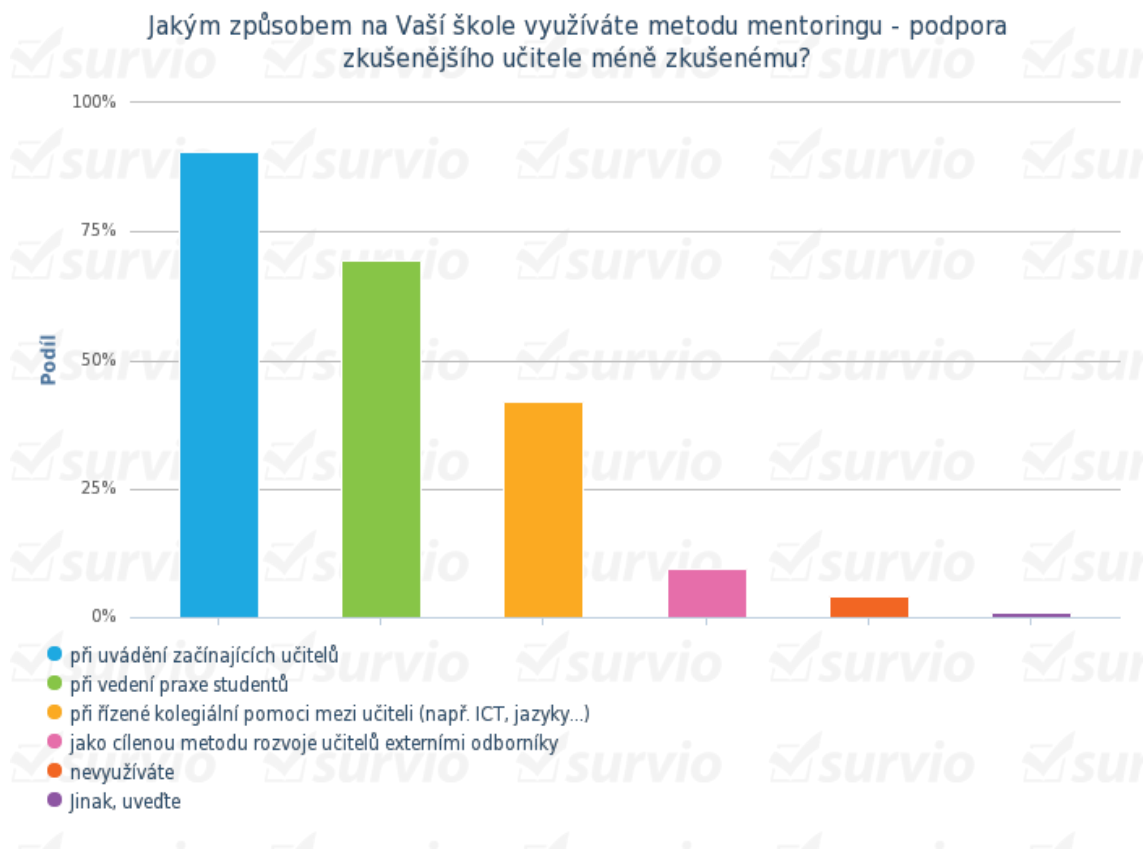
#### Otázka č. 7: Jakým způsobem na Vaší škole využíváte metodu mentoringu – podpora zkušenějšího učitele méně zkušenému?

91% respondentů využívá mentoring při uvádění začínajících učitelů.

V MŠ používají jen při uvádění začínajících učitelů a vedení praxe studentů.

V ZŠ a SŠ i při řízené kolegiální pomoci a 4 ředitelé nevyužívají vůbec.

1 ředitel uvedl, že mentoring používá zatím spíše intuitivně, v budoucnu chce aktivně využít externisty i vlastní pedagogy.



Graf 4 Mentoring

#### Analýza:

Ze šetření vyplývá, že mentoring se hlavně používá jako tradiční zavádění začínajících učitelů zkušenějšími kolegy. Jak se ale ukázalo v předcházející otázce, nepovažují ho ředitelé za vysoce přínosnou formu profesního rozvoje. Možná se tato situace v budoucnu změní, když se zavede nová specializační činnost – Mentor, který bude zajišťovat rozvoj pedagogických pracovníků na školách a tato funkce bude legislativně vymezena. Nebude nutné ho využívat intuitivně, jak trefně podotkl jeden respondent v komentáři.

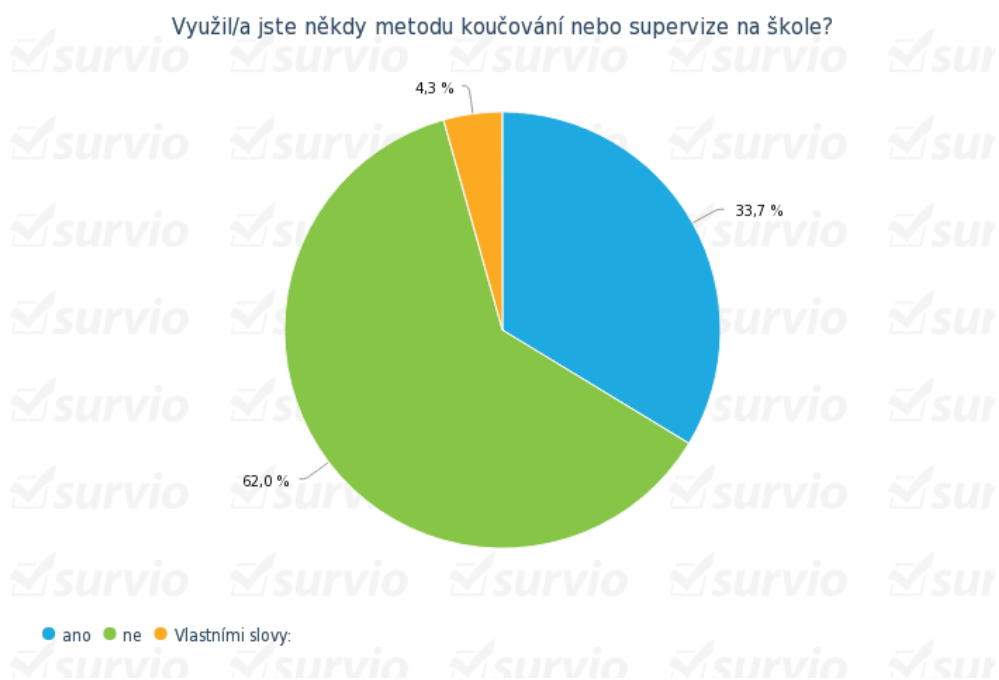
Záleží také na podpoře vzájemných vztahů, týmové spolupráci. Mentor nemusí být vnímán jen v zažité formě podpory začínajícím učitelům nebo studentům, ale ředitel může ovlivnit svými manažerskými schopnostmi v oblasti vedení lidí přístup k této

formě. Nabídnout a vyzdvihnout podporu mladších kolegů starším učitelům např. v oblasti nových technologií ICT, rozvoji jazykové vybavenosti.

Otázka č. 8: Využil/a jste někdy metodu koučování nebo supervize na škole?

V této otázce se ředitelé všech stupňů škol shodly jen s malými odchylkami na procentuálním rozložení: 34% ano, 62% ne.

Mezi komentáři se objevilo, že respondent absolvoval seminář, ale v praxi ještě nevyužil, jiný respondent má kurz profesionálního kouče a metodu koučingu podle svých slov hojně využívá.



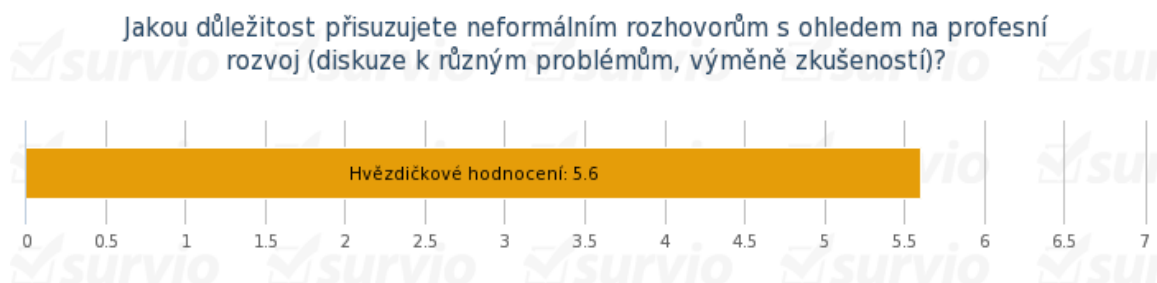
Graf 5 Koučování, supervize

**Analýza:**

Z odpovědí respondentů plyne, že metody koučování a supervize nejsou ve školství příliš používány. Ani studenti ŠMG příliš často tyto metody nevyužívají (54% ano, 46% ne). Z odpovědí ale není zřejmé, jestli respondenti tyto metody zkusili jednou a nevyhovovaly jim, nebo jestli je používají opakovaně.

Otázka č. 9: Jakou důležitost přisuzujete neformálním rozhovorům s ohledem na profesní rozvoj (diskuze k různým problémům, výměně zkušeností)?

V této otázce měli respondenti možnost škály 1-7.



Graf 6 Neformální rozhovory

**Analýza:**

I když v odborné literatuře téma neformálních rozhovorů (na rozdíl od jiných metod) není příliš zpracováno, pro ředitele všech stupňů škol jsou neformální rozhovory mezi učiteli velmi důležité. Průměrně odpověděli bodovým ohodnocením 5,6. Dle tabulky č. 2 je považují za vysoce přínosnou metodu profesního rozvoje pro zvyšování kvality práce učitelů. Slouží k řešení problémů, sdílení poznatků, diskuzi i k zvyšování kultury školy. Ředitel by mohl vyzvat k diskuzi kolegy i v závěru pedagogické rady.

Otázka č. 10: Jak často využívají Vaši pedagogové vzájemných hospitací? (návštěva vyučovacího bloku kolegy za účelem získání nových poznatků, rozšíření zkušeností)

**Ve své škole:**

	ČASTO	OBČAS	NE
MŠ	50%	50%	0
ZŠ	35%	56%	9%
SŠ	33%	60%	7%
Studenti ŠMG	48%	44%	8%
<b>Celkem</b>	<b>39%</b>	<b>53%</b>	<b>8%</b>

**Na jiné škole:**

	ČASTO	OBČAS	NE
MŠ	0	50%	50%
ZŠ	0	40%	60%
SŠ	7%	37%	56%
Studenti ŠMG	4%	42%	54%
<b>Celkem</b>	<b>4%</b>	<b>41%</b>	<b>55%</b>

Tabulka 4 a 5 Vzájemné hospitace ve své škole, v jiné škole

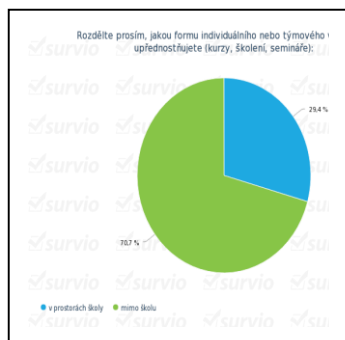
**Analýza:**

Vzájemné hospitace jsou vhodná a finančně nenáročná metoda. Pokud k vzájemným hospitacím dochází na základě potřeb a zájmu učitelů, může být vysoce efektivní. Ředitel může jít příkladem a své hodiny nabídnout k hospitaci. Převážná část vzájemných hospitací probíhá na vlastní škole, určitě by bylo přínosné rozšíření i do jiných škol.

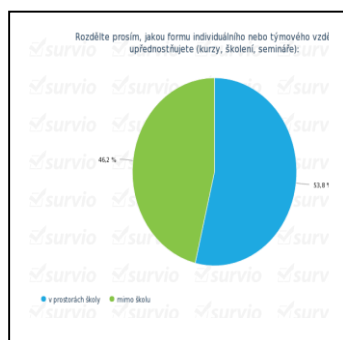
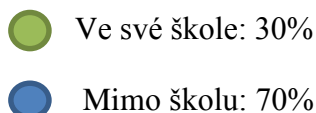
Nejčastěji ve své škole provádějí vzájemné hospitace učitelé MŠ. Z odpovědí vyplývá, že všichni učitelé často nebo občas navštíví kolegyni nebo kolegu při vzdělávací činnosti. Polovina respondentů z důvodu inspirace nebo sebereflexe občas navštíví i kolegy v jiné škole.

V základních i středních školách není metoda vzájemné hospitace tak častá, můžeme se jen domnívat, zda je to kvůli organizačním možnostem rozvrhů nebo učitelé nemají zájem a nejsou vnitřně připraveni sdílet své zkušenosti a dovednosti.

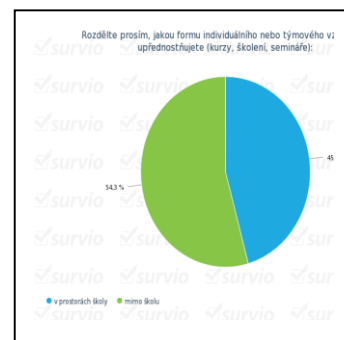
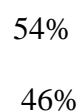
Otázka č. 11: Rozdělte, jakou formu individuálního nebo týmového vzdělávání upřednostňujete (kurzy, školení, semináře):



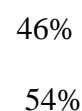
MŠ



ZŠ



SŠ



Graf 7 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání MŠ

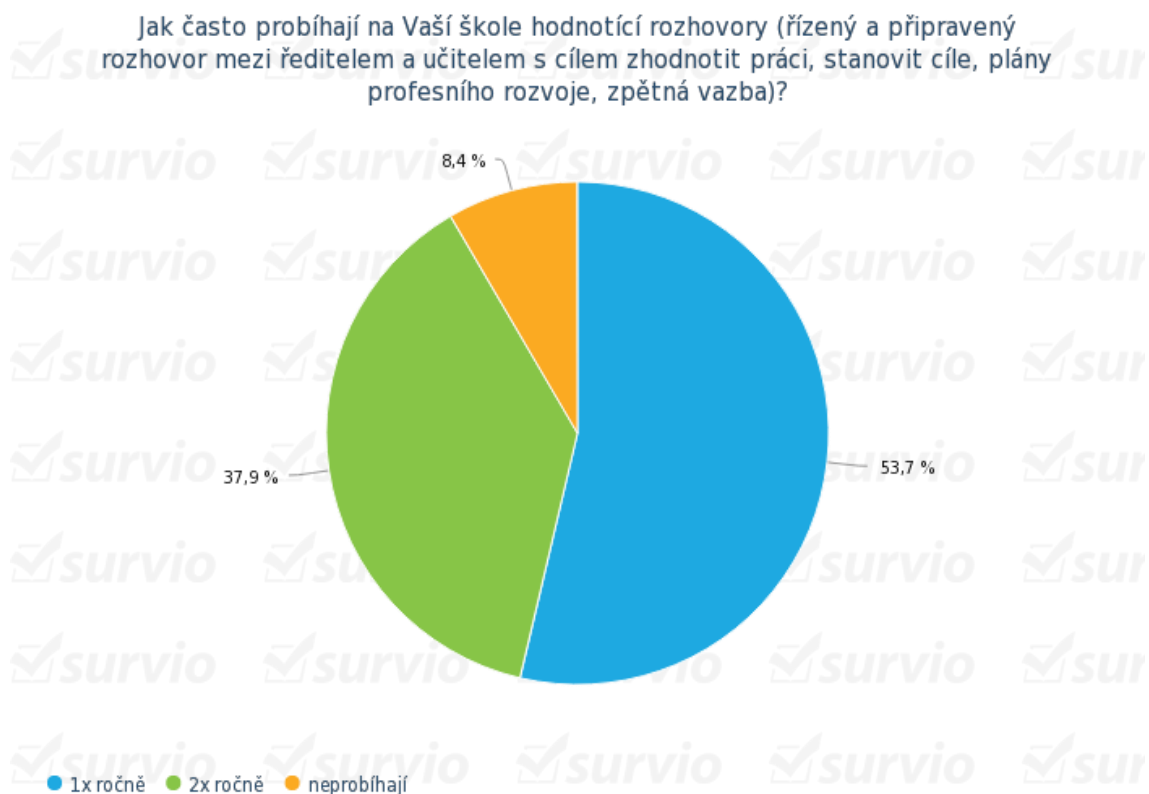
Graf 8 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání ZŠ

Graf 9 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání SŠ

### **Analýza:**

Respondenti měli rozdělit 100 bodů – jakou měrou upřednostňují vzdělávání pedagogických pracovníků ve škole nebo mimo školu. Základní i střední školy nepreferují žádnou z forem více, liší se jen jednotkami procent. Na rozdíl od mateřských škol, které upřednostňují 70% vzdělávání mimo školu. Zde pravděpodobně záleží na velikosti školy – mateřské školy mívají menší pedagogický sbor, pro které by se nevyplatilo pořádat týmové školení na míru, dost často také nemívají vyhovující prostory (sborovny). Oproti tomu 3 ředitelé víceúrovňových škol s pedagogickými sbory 55-160 učitelů upřednostňují 75% vzdělávání ve své škole, jen 25% mimo školu.

Otázka č. 12: Jak často probíhají na Vaší škole hodnotící rozhovory?



Graf 10 Hodnotící rozhovory - četnost

Z celkového počtu respondentů 54% hodnotící rozhovor provádí 1x ročně, u 38% probíhá 2x ročně a 8% respondentů ho neprovádí vůbec.

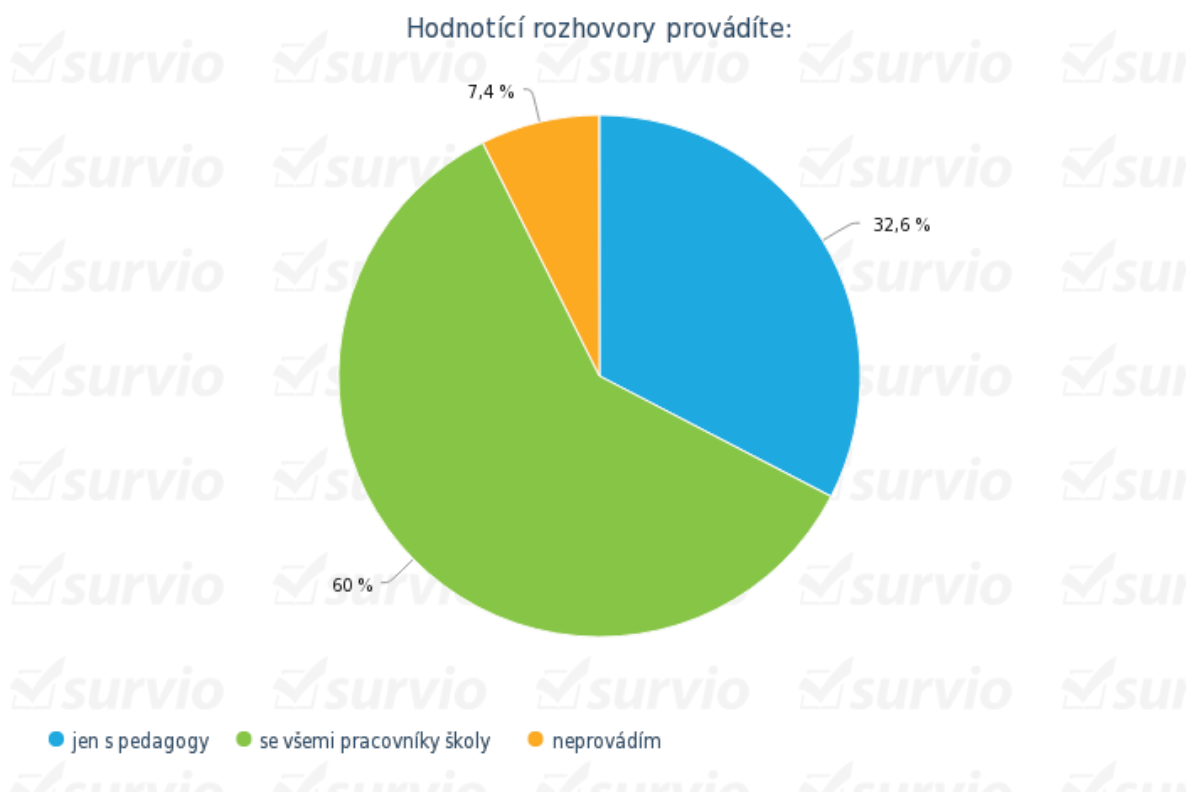
	1x ročně	2x ročně	neprobíhá
MŠ	36 %	61%	3%
ZŠ	56%	41%	3%
SŠ	70%	11%	19%

Tabulka 6 Hodnotící rozhovory - stupně škol

### Analýza:

Zde má také velký vliv velikost školy jako v předcházející otázce. Ředitelky mateřských škol, které většinou nemívají tak početné pedagogické sbory, provádí z 61% dokonce 2x ročně. U ředitelů základních škol převažují ti, kteří hodnotící rozhovor provádějí 1x ročně. Ředitelé středních škol z 70% provádějí hodnotící rozhovor 1x ročně, 19% ho neprovádí vůbec. Ředitel, v dotazníkovém šetření největší školy, se 160 pedagogickými pracovníky, hodnotící pohovor neprovádí nejspíše z organizačních a časových důvodů. 75% respondentů z řad studentů ŠMG provádí hodnotící rozhovor 1x ročně.

### Otázka č. 13: Hodnotící rozhovory provádíte:



Graf 11 Hodnotící rozhovory – s kým

Respondenti měli uvést, zda hodnotící rozhovor provádějí jen s pedagogy nebo se všemi pracovníky školy. Jen s pedagogy ho provádí 33%, se všemi pracovníky školy 60%.



U této otázky nejsou rozdíly napříč stupni škol, všude ho ředitelé provádějí většinou se všemi pracovníky školy.

#### **Analýza:**

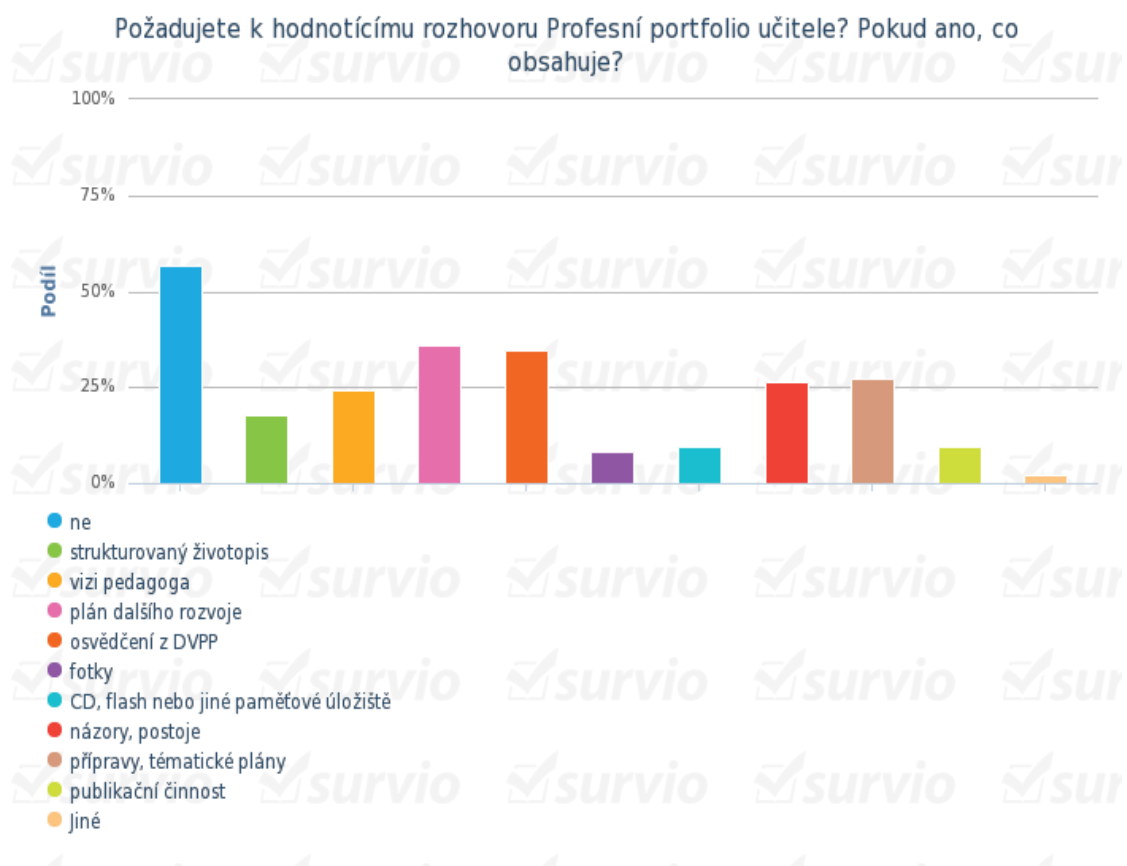
Jak už vyplývá z předcházející otázky, ředitelé škol provádí hodnotící rozhovory pravidelně, přispívají k profesnímu rozvoji učitelů a také přinášejí oběma stranám zpětnou vazbu. Většina respondentů provádí hodnotící rozhovor se všemi zaměstnanci, což přispívá ke zlepšování klimatu školy. Je důležité, aby výstupy s těchto rozhovorů nebyly jen formální, ale prospěšné pro profesní rozvoj.

#### Otázka č. 14: Požadujete k hodnotícímu rozhovoru profesní portfolio učitele? Pokud ano, co obsahuje?

57% respondentů nepožaduje k hodnotícímu rozhovoru profesní portfolio učitele. 41% ano, obsahuje hlavně plán dalšího rozvoje, osvědčení z DVPP, přípravy nebo, tematické plány, názory a postoje. 2% respondentů uvedli v možnosti jiné, že portfolio plánují. Ani ředitelé – studenti ŠMG nepřevyšují průměr, portfolio požaduje jen 56% ředitelů. Ze zastoupených ředitelů procentuálně nejvíce požadují portfolio ředitelé středních škol (74%)

#### **Analýza:**

Profesní portfolio učitele není zatím úplně běžné na každé škole. V souvislosti se zaváděným kariérním systémem, ale zřejmě bude nutné společně s Dokladovým portfolio toto portfolio vést. Ředitel by měl svým učitelům poradit, jak portfolio vést, co do něj patří, jak přispívá ke zvýšení kvality práce učitele.



Graf 12 Profesní portfolio

Otázka č. 15: Probíhají na Vaší škole i méně tradiční formy profesního rozvoje?

#### Stáž v jiné škole

	alespoň 1x ročně ANO	OBČAS	NE
MŠ	7%	21%	72%
ZŠ	3%	40%	57%
SŠ	12%	44%	44%
Studenti ŠMG	13%	25%	62%
<b>Celkem</b>	<b>7%</b>	<b>35%</b>	<b>58%</b>

Tabulka 7 Stáž v jiné škole

### Zahraniční výměny, exkurze

	alespoň 1x ročně ANO	OBČAS	NE
MŠ	7%	7%	86%
ZŠ	9%	61%	30%
SŠ	30%	63%	7%
Studenti ŠMG	21%	50%	29%
<b>Celkem</b>	<b>15%</b>	<b>45%</b>	<b>40%</b>

Tabulka 8 Zahraniční výměny, exkurze

### Outdoorové aktivity pedagogického sboru

	alespoň 1x ročně ANO	OBČAS	NE
MŠ	3%	17%	80%
ZŠ	9%	27%	64%
SŠ	4%	44%	52%
Studenti ŠMG	4%	33%	63%
<b>Celkem</b>	<b>5%</b>	<b>29%</b>	<b>66%</b>

Tabulka 9 Outdoorové aktivity

### Analýza:

Méně tradiční formy profesního rozvoje na školách příliš neprobíhají.

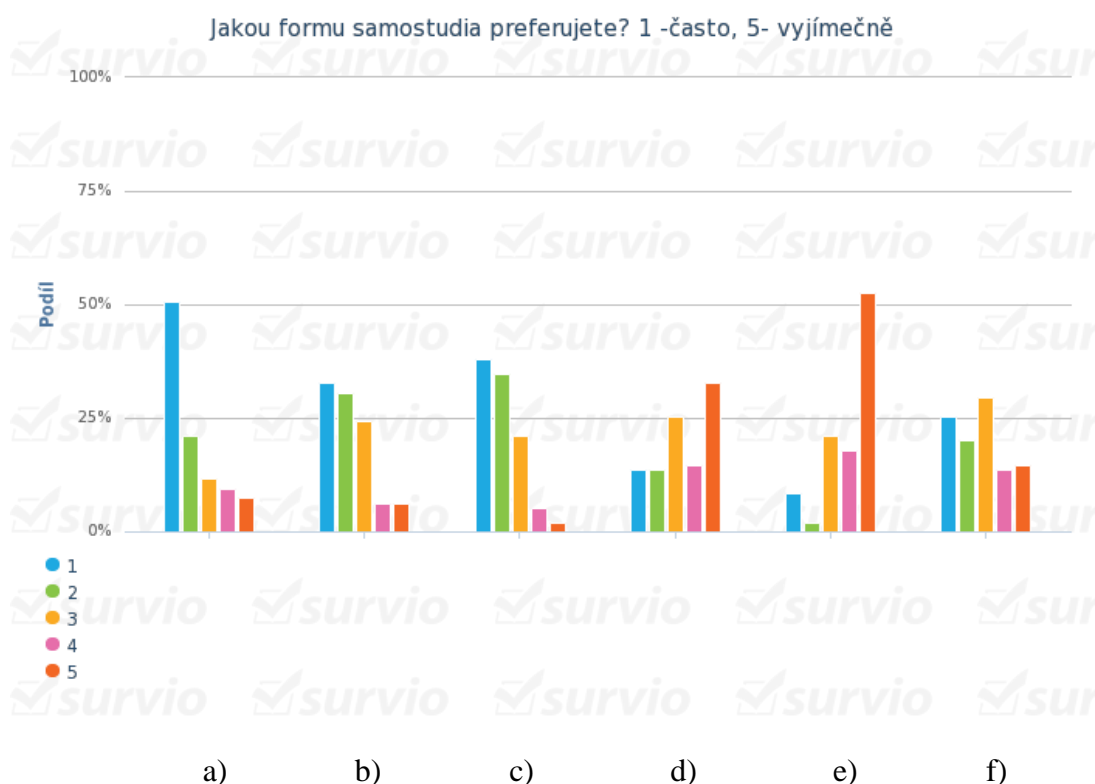
Outdoorové aktivity jsou nejméně časté. Vůbec neprobíhají v 66%. Na SŠ oproti jiným stupňům probíhají v 44% občas.

Stáž v jiné škole také není příliš obvyklá. Jen u 7% probíhá alespoň 1x ročně, v 35% občas a u 58% neprobíhá vůbec.

Největší rozdíly jsou u zahraničních výměn a exkurzí. Celkově respondenti uváděli 45% občas a 40% ne. V MŠ je to ale 86% ne, 7% občas a 7% ano. Ze šetření tedy vyplývá, že z 31 ředitelky mateřských škol, 27 nikdy nenavštívilo zahraniční školu, 2 ředitelky občas a jen 2 ředitelky pravidelně. Nejvíce vyjíždějí do zahraničí střední školy. Jen 2 respondenti uvedli, že vůbec. Zbylých 25 ředitelů SŠ pravidelně nebo občas.

#### Otázka č. 16: Jakou formu samostudia preferujete?

Respondenti označovali ve škále od 1 – často až po 5 – výjimečně



- a) Ve vlastní režii pedagoga
- b) Internet
- c) Odborné knihy, časopisy
- d) Určené studium publikací aj. od ředitele
- e) Jako výstup ze samostudia písemný dokument
- f) Seznámení ostatních na pedagogické radě

Graf 13 Samostudium

## Analýza

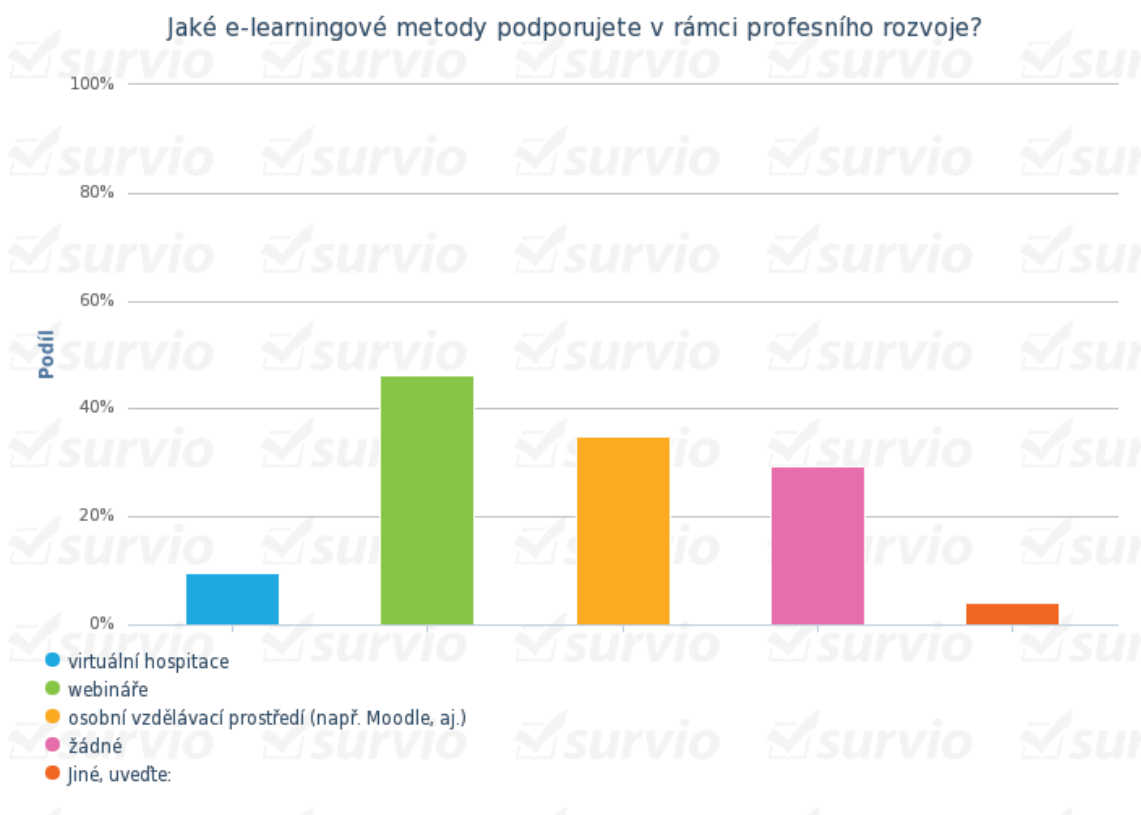
Po součtu odpovědí škály 1-2 nejčastěji samostudium probíhá ve vlastní režii pedagoga 75%, dále pak z odborných knih a časopisů (72%) a s pomocí internetu (63%).

Průměrně často ředitelé chtějí, aby poznatky ze samostudia učitelé sdíleli na pedagogické radě (43%). Po součtu odpovědí škály 4-5 je zřejmé, že jen výjimečně ředitelé určují učitelům literaturu a materiály ke studiu (48%) a nepožadují jako výstup ze studia písemný dokument (71%).

I napříč stupni škol se odpovědi procentuálně neliší.

Pro profesní rozvoj učitelů by bylo určitě prospěšné, aby kolegové více sdíleli poznatky, vědomosti a dovednosti ze samostudia s ostatními. Možnosti jsou neformální rozhovory, pedagogické rady, sdílený osobní prostor na webu. Ředitel by mohl využít výhody a oblíbenost samostudia a kolegům doporučovat a upozorňovat na novinky ve vzdělávání.

### Otázka č. 17: Jaké e-learningové metody podporujete v rámci profesního rozvoje?



Graf 14 E-learningové metody

Z celkového počtu respondentů 30% nemá zkušenosti s e-learningovými metodami. Ostatní preferují webináře (46%) a osobní vzdělávací prostředí (37%) – zde byly započítány i dvě odpovědi ze škály jiné.

#### **Analýza:**

Z filtrovaných odpovědí ředitelů vyplývá, že v MŠ nemá žádné zkušenosti s e-learningem 50% respondentů, v ZŠ 20% a v SŠ jen 15%.

Technická vybavenost škol a určitá počítačová gramotnost je předpokladem pro využívání těchto metod. Největší prostor pro rozšiřování a zlepšování do budoucna je u mateřských škol. Ředitelky MŠ by se měly na tuto metodu více zaměřit, osobně vyzkoušet a začít učitele více v tomto směru motivovat.

#### Otázka č. 18: Jakým způsobem podporujete profesní rozvoj pedagogů?

<b>podpora</b>	<b>celkem</b>	<b>MŠ</b>	<b>ZŠ</b>	<b>SŠ</b>
<b>Úhrada DVPP</b>	<b>90%</b>	<b>94%</b>	<b>94%</b>	<b>85%</b>
<b>Pochvala</b>	<b>81%</b>	<b>87%</b>	<b>85%</b>	<b>70%</b>
<b>Poskytnutí pomůcek, techniky</b>	<b>67%</b>	<b>48%</b>	<b>85%</b>	<b>67%</b>
<b>Vytváření příležitostí pro prof. rozvoj</b>	<b>66%</b>	<b>68%</b>	<b>58%</b>	<b>70%</b>
<b>PC k dispozici každému učiteli – ve škole</b>	<b>66%</b>	<b>42%</b>	<b>85%</b>	<b>67%</b>
<b>Emoční podpora</b>	<b>55%</b>	<b>65%</b>	<b>58%</b>	<b>44%</b>
<b>Poskytnutí pracovního volna</b>	<b>53%</b>	<b>58%</b>	<b>46%</b>	<b>59%</b>
<b>Sdílený osobní prostor</b>	<b>50%</b>	<b>36%</b>	<b>56%</b>	<b>56%</b>
<b>Notebook k dispozici každému učiteli</b>	<b>34%</b>	<b>32%</b>	<b>46%</b>	<b>19%</b>
<b>Tablet k dispozici každému učiteli</b>	<b>17%</b>	<b>3%</b>	<b>39%</b>	<b>7%</b>
<b>Příplatek na prof. vzdělávání mimo prac. dobu</b>	<b>17%</b>	<b>13%</b>	<b>27%</b>	<b>7%</b>
<b>Jinak (mimořádné finance)</b>	<b>2%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2%</b>

<b>Žádné</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
--------------	----------	----------	----------	----------

(intenzita stínování od nejčastějších odpovědí po nejméně časté)

Graf 15 Podpora profesního rozvoje

### **Analýza:**

Nikdo z respondentů neuvedl, že by žádným způsobem profesní rozvoj nepodporoval.

Nejčastější odpovědí napříč stupni byla podpora profesního rozvoje úhradou DVPP a to u 90% respondentů. 81% ředitelů chválí, což je forma efektivní nefinanční motivace.

66% považuje za podporu už to, že pedagogům umožní a vytvoří příležitost pro profesní rozvoj.

Nejvíce rozdílů mezi řediteli bylo v podpoře formou poskytování pomůcek a techniky.

Ředitelky MŠ si uvědomují, že nemají dostatečně vybavené pracoviště PC technikou a proto toto uvedly až na 6. místě výběru (podobně i otázky s notebooky nebo tablety).

Oproti tomu ředitelé ZŠ toto uvedli na 2. -3. místě společně s pochvalou. Ti si myslí, že vybaveným prostředím pedagogy dostatečně podporují v profesním rozvoji. Dokonce uvedli, že notebook k dispozici každému učiteli má 46% ZŠ. Překvapivě nízké hodnoty na tuto oblast uvedli ředitelé SŠ. Ti mají notebook k dispozici jen v 19% (MŠ 32%).

Poskytnutí pracovního volna bylo také hodnoceno průměrně. Důvodem bývá problém se zastupováním.

Finanční ohodnocení jako podporu profesního rozvoje uvedlo jen malé procento respondentů. Ve většině případů nezbyvají peníze na nenárokové složky platů pedagogů.

Otázka č. 19: Uveďte překážky, které Vám nejvíce znemožňují podporovat profesní růst učitelů:

(ve stupnici od 1 - nejmenší překážka.....po 5 – největší překážka)

- Nedostatek financí
- Neochota učitelů vzdělávat se

- Organizační problémy se zajištěním výuky při absenci učitelů
- Nedostatek vhodných vzdělávacích aktivit
- Nedostatečná vnější motivace školského systému

### **Analýza:**

Jako největší překážku 51% respondentů uvedlo nedostatek financí, 50% respondentů organizační problémy.

Jako nejmenší překážku označovali 52% nedostatek vhodných aktivit a 46% neochotu učitelů.

Individuálně hodnotí nedostatečnou vnější motivaci systému – spíše střední škála bodování.

U mateřských škol byla označována nejčastěji bodem 5 jako největší překážka – organizační problémy, až posléze finance.

U základních škol to bylo naopak, nejčastěji finance, pak až organizační problémy.

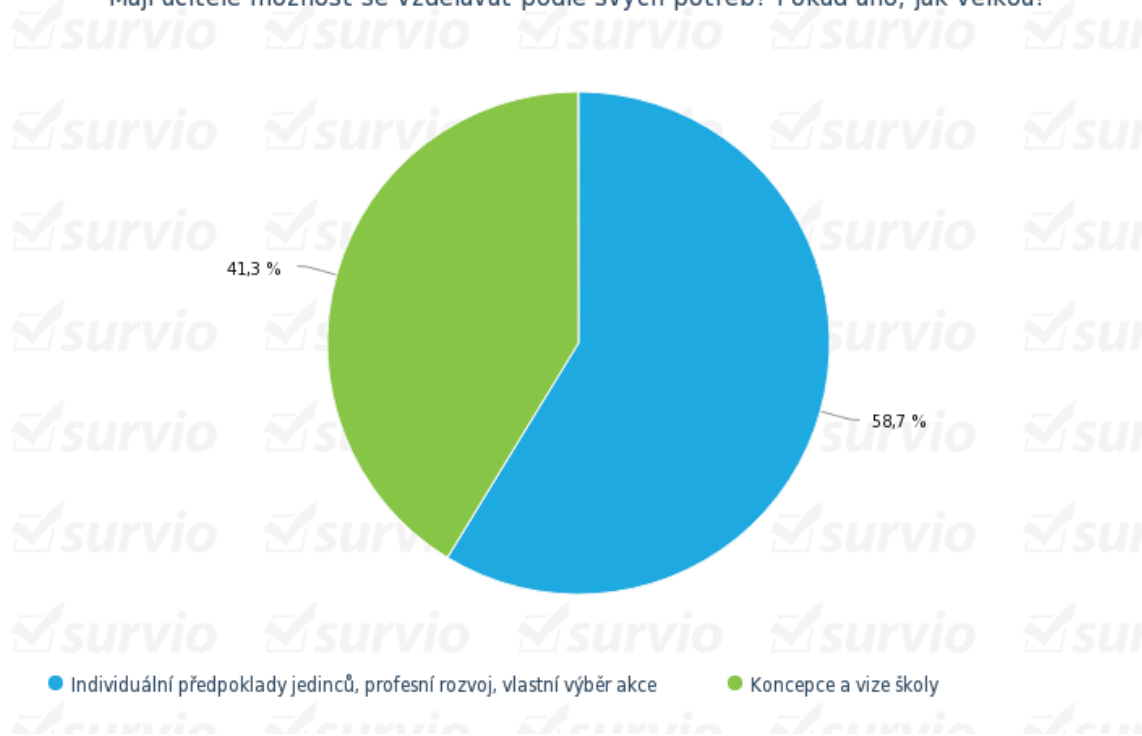
U středních škol nebylo bodování tak jednoznačné, většina odpovědí ve škále 3.

Ze šetření vyplývá, že hlavní problém je finanční podpora profesního rozvoje učitelů a organizační problémy s jeho plněním. Nemají pocit, že by bylo málo vhodných aktivit nebo vzdělávacích možností. Učitelé jsou ochotni se dále vzdělávat a prohlubovat kvalitu své práce. Vnější motivaci školského systému hodnotí průměrně. Systém příliš nenutí ani nekontroluje profesní rozvoj pedagogů.

Otázka č. 20: Mají učitelé možnost se vzdělávat podle svých potřeb? Pokud ano, jak velkou? (rozdělte 100 bodů):



Mají učitelé možnost se vzdělávat podle svých potřeb? Pokud ano, jak velkou?



Graf 16 Vzdělávání podle svých potřeb x koncepce a vize školy

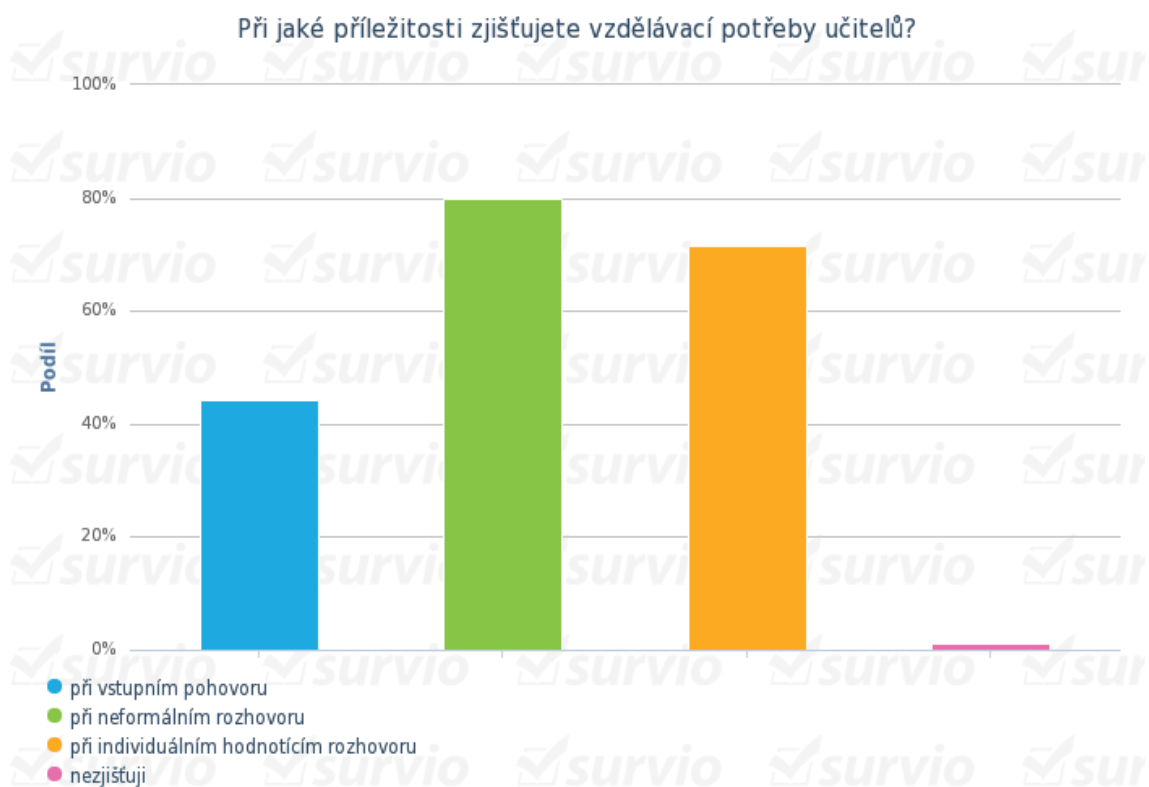
### Analýza:

Všichni respondenti uvádějí, že jejich učitelé mají možnost nejméně z poloviny určovat si vzdělávání podle svých potřeb, podílet se na výběru akce, ředitelé přihlížejí k individuálním předpokladům a potřebám jednotlivých učitelů.

V souladu s tím, je ale téměř z 50% přihlíženo i ke koncepci školy, vizím do budoucna. Není určitě lehké tento soulad zajistit a při plánování DVPP a plánů profesního rozvoje jednotlivých učitelů brát ohled na obě hlediska. Můžeme konstatovat, že je pozitivní, že ředitelé neupřednostňují koncepci a vizi školy před individuálními vzdělávacími potřebami pedagogů.

Ani napříč stupni se procentuální poměr příliš nemění. Největší rozdíl je u ředitelů SŠ, kde uvádějí poměr 63: 37 (individuální výběr x koncepce školy)

Otázka č. 21: Při jaké příležitosti zjišťujete vzdělávací potřeby učitelů?



Graf 17 Zjišťování vzdělávacích potřeb

Respondenti měli možnost označit více položek.

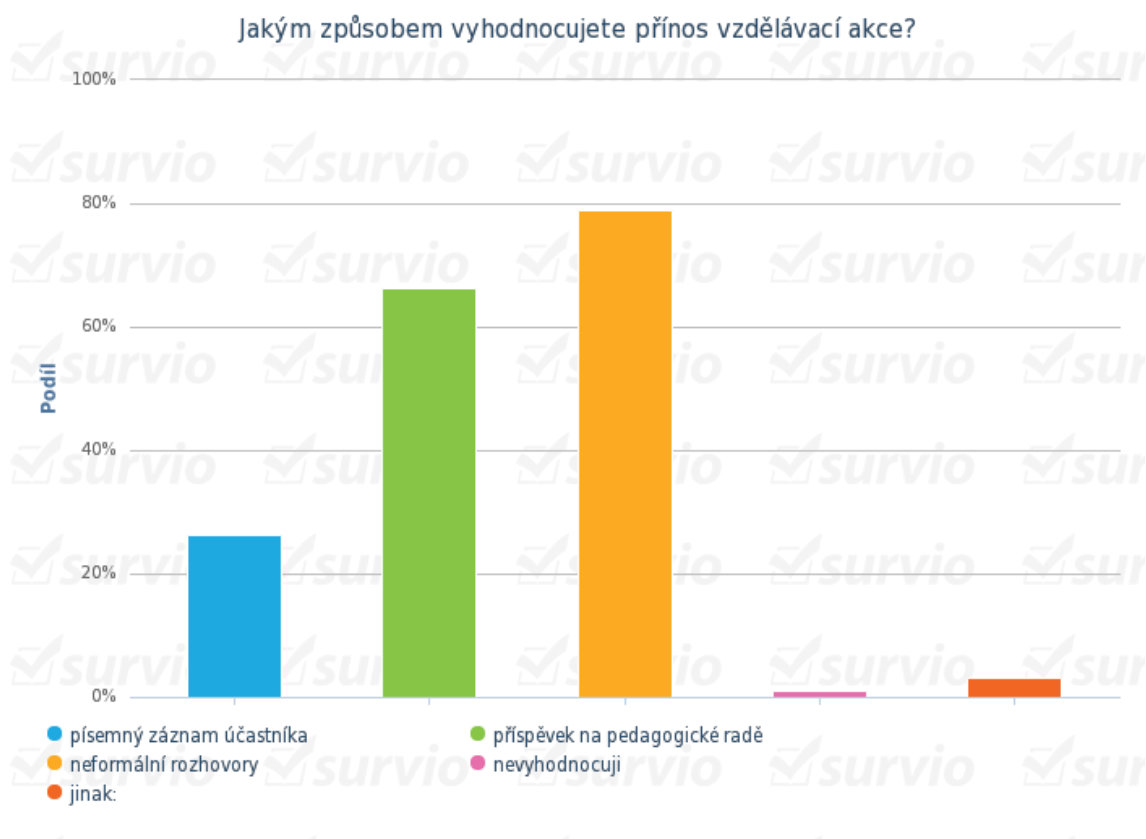
**Analýza:**

Při plánování profesního rozvoje je nutné začít identifikací vzdělávacích potřeb.

Ředitelé zjišťují vzdělávací potřeby učitelů v 80% při neformálním rozhovoru, v 72% při individuálním hodnotícím rozhovoru, 44% zjišťuje už při vstupním pohovoru.

1 respondent uvedl, že nezjišťuje.

Otázka č. 22: Jakým způsobem vyhodnocujete přínos vzdělávací akce?



Graf 18 Vyhodnocení přínosu vzdělávací akce

**Analýza:**

Téměř 80% respondentů vyhodnocuje přínos vzdělávací akce při neformálních rozhovorech, 66% žádá příspěvek na pedagogické radě. 2 respondenti ze základních škol uvádějí setkání v předmětových komisích. Jen 1 respondent z velké školy přiznává, že přínos akce nevyhodnocuje.

26% respondentů vyžaduje, aby učitel vyhotovil písemný záznam z akce.

Obecně jsou výsledky velmi těžko měřitelné, spíše se posuzují metody, osobnost, lektora, finanční zátěž, odezva účastníků, skutečná míra osvojení si nových poznatků a dovedností a jejich uplatnění v každodenní práci.

Otázka č. 23: Jaké oblasti vzdělávání jsou pro Vaše učitele na Vaši škole nejvíce potřeba?

Respondenti ke každé oblasti měli na výběr ze škály od 1 (velmi důležité) do 5 (nedůležité)

	Velmi důležité	Průměrně důležité	nedůležité
MŠ	ŠVP, evaluace, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování, učení, nadání), inkluze	Výchovné poradenství a prevence rizikového chování, environmentální výchova, ICT dovednosti	Jazyky, školský management
ZŠ	ICT, jazyky, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování, učení, nadání), inkluze	Environmentální výchova, evaluace, výchovné poradenství a prevence rizikového chování	ŠVP, školský management
SŠ	ICT, jazyky	školský management, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování, učení, nadání), výchovné poradenství, environmentální výchova, evaluace	Inkluze, ŠVP

Tabulka 10 Oblasti vzdělávání nejvíce potřebné pro učitele

**Analýza:**

Respondenti z MŠ považují na rozdíl od ostatních škol za důležitou oblast vzdělávání Školní vzdělávací program a evaluace. Zde se nejspíše odráží období, kdy se ŠVP nově zaváděly a pod pojmem evaluace si málokdo dovedl představit, co znamená. Na toto

téma se často DVPP zaměřovalo. Na nynější situaci zase reagují zájmem o vzdělávání v oblasti inkluze. Z mého pohledu je ale podceňována oblast ICT, kde je zřejmé, že učitelé MŠ mají velké rezervy a také vzdělávání v oblasti výuky cizích jazyků.

Respondenti ze ZŠ se zaměřují na jazyky, ICT a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování, učení, nadání), inkluzi. Jako nejméně důležité pro učitele základní školy byl označen ŠVP a školský management.

Respondenti SŠ označili jako nejdůležitější oblast také jazyky a ICT, nejméně důležitá oblast ŠVP a inkluze. Ta bude podstatná hlavně pro nižší stupně škol.

Otázka č. 24: Využíváte vzdělávací nabídky i Vy osobně a účastníte se dalšího vzdělávání? V jaké oblasti nejčastěji?

Respondenti měli na výběr z oblastí: legislativa, hodnocení školy, ŠVP, marketing školy, didaktika výuky, inkluze, rizikové chování a patologické jevy, vzdělávací záměry a dlouhodobá politika, mentoring, sebereflexe, projekty a granty.

	<i>Alespoň 1x ročně</i>	<i>občas</i>	<i>V poslední době ne</i>
MŠ	Legislativa (77%) Hodnocení školy	ŠVP, didaktika, inkluze, rizikové chování	Mentoring, marketing, sebereflexe
ZŠ	Legislativa (68%) granty a projekty (56%) inkluze (32%)	Rizikové chování žáků, hodnocení školy, ŠVP, marketing, didaktika	Sebereflexe, vzdělávací politika
SŠ	Legislativa (78%) Granty a projekty (60%) 40% vzdělávací politika, dlouhodobé záměry	Marketing, hodnocení, didaktika	ŠVP, inkluze,

Tabulka 11 Oblasti vzdělávání nejčastější pro ředitele

	<i>Chtěl/a bych, ale není čas</i>	<i>Nemám zájem</i>
MŠ	Rizikové chování, projekty a granty, mentoring	Velmi individuální (didaktika, vzdělávací politika...)
ZŠ	Mentoring, marketing	Velmi individuální (vzdělávací politika, rizikové chování...)
SŠ	Sebereflexe, mentoring	Velmi individuální (inkluze, rizikové chování...)

Tabulka 12 Oblasti vzdělávání pro ředitele dle zájmu

#### **Analýza:**

Všichni ředitelé se shodli, že se nejčastěji vzdělávají v oblasti legislativy. Protože výběr svého dalšího vzdělávání závisí na řediteli, je zřejmé, že legislativu považují za nejvíce problematickou. Administrativní povinnosti spojené s právní subjektivitou škol a s ní související povinnosti jsou nejvíce zatěžující složkou ředitelské práce.

V oblasti získávání grantů a dotací se často vzdělávají ředitelé ZŠ a SŠ. Nejspíše protože mají více možností, jak je získat. Ředitelky MŠ si toto uvědomují, cítí rezervy v této oblasti, proto nejčastěji označovaly tvrzení – chtěl bych, ale není čas. Případně by se mohlo doplnit – a nejsou takové možnosti.

Ve škále odpovědí – nemám zájem – byly odpovědi tak individuální, že nelze vyvodit tvrzení.

Otázka č. 25: Podporoval/a jste plánovanou podporu Kariérního systému předkládaného v roce 2015 MŠMT a NIDV? Odpovězte prosím na otázku:

	Určitě ANO	Spíše ANO	Spíše NE	Určitě NE	NEVÍM
Je funkční kariérní systém pro učitele nutný?	48%	41%	7%	4%	0
Byla předkládaná podoba srozumitelná?	22%	56%	15%	7%	0
Souhlasil/a jste s návrhem 4stupňového standardu učitele?	22%	33%	38%	7%	0
Myslíte, že by implementace navrhovaného Kariérního systému do českého školství byla snadná?	0	15%	33%	52%	0
Vnímal/a jste nějaké prvky návrhu, se kterými nesouhlasíte nebo máte jiný názor?	30%	34%	22%	7%	7%

Tabulka 13 Kariérní systém

### **Analýza:**

Je funkční kariérní systém pro učitele nutný? To byla jediná otázka, kde u respondentů převážila odpověď určitě ano a spíše ano. Ředitelé si uvědomují absenci funkčního kariérního systému a jeho nutnost do budoucnosti.

V dalších otázkách už taková shoda nepanovala. I když v otázce na srozumitelnost ředitelé označovali nejvíce odpověď spíše ano, v otázce týkající se 4 stupňového standardu se odpovědi rozcházely. Dotazník byl sestavován v době, kdy se mluvilo o 4 stupňovém standardu. Později byl návrh ministerstvem upraven na 3 stupňový standard. Ředitelé se ale jednoznačně shodli v odpovědích na otázku, zda by byla snadná implementace tohoto návrhu do českého školství. V 85% odpověděli spíše nebo určitě NE.

V odpovědi na otázku, zda ředitelé vnímali některé prvky návrhu jako problematické, se kterými nesouhlasí, odpovídali 64% spíše nebo určitě ANO, jen 29% odpovědělo spíše nebo určitě NE. 7% respondentů nedokázalo odpovědět.

Otázka č. 26: Jestliže považujete některé prvky návrhu Kariérního systému za problematické, prosím uveďte je (standardy, stupně, atestace, komise, finanční ohodnocení, mentorství, dokladové portfolio aj....):

### **Analýza:**

Tato otázka byla pro respondenty nepovinná. Z 95 odpovědělo 41 respondentů, tj. 43%. Ředitel MŠ odpovědělo 25%. Největší úskalí kariérního systému spatřují v atestacích, zkušebních komisích, stupních standardu a celkové složitosti.

Ředitelů ZŠ odpovědělo 40%. Za problémové považují také atestace, komise, ale také zvýšení administrativy, finanční ohodnocení.

Největší počet komentářů byl od ředitelů SŠ – 70%! Přinášejí velmi zajímavé názory, některé viz níže.

„Další administrativní zátěž!“

„4. stupeň – časté aktivity mimo školu.“

„V málopočetném sboru bude problematické zajištění suplování. Jsou typy učitelů, kteří půjdou ochotně za postupem v rámci kariérního řádu a pak ti, kteří za ně budou učit – ovšem bez dalšího postupu. Kvalita výuky se tím nezlepší.“

„Subjektivita hodnocení a atestačních komisí.“

„Kdo zůstane ve škole a bude se věnovat skutečnému a kvalitnímu vzdělávání, když se polovina učitelů bude honit za dalším stupněm z finančních důvodů?“

„Obávám se, že v nejbližší době žádný systém kariérního růstu nebude z hlediska potřebných financí pro jakoukoli vládu přijatelný. Pakliže bude málo finančně dotován, skončí fiaskem, sociálními spory a nepokoji a je lepší nic podobného nezavádět.“

Otázka č. 27 byla míněna spíše jako poděkování respondentům za vyplnění a nabídnutí výsledků šetření po ukončení a vyhodnocení. Svůj zájem projevilo 18 respondentů.



### 7.3.2 Interpretace zjištěných výsledků

V dotazníkovém šetření jsem se pokusila najít odpovědi na výzkumné otázky, kterými bude naplněn cíl výzkumu:

#### 1) Které formy rozvoje jsou používány na jednotlivých školách?

K profesnímu rozvoji jsou používány v různé četnosti všechny v teoretické části uvedené formy. Nejčastěji jsou to **neformální rozhovory, hodnotící rozhovory a vzájemné hospitace**. Tyto formy také vnímají ředitelé jako nejvíce přínosné pro kvalitu práce učitele. Dále používají **kurzy a semináře (mimo školu i ve škole), stáž v jiné škole, samostudium a e-learning**. Ty mají pro ředitele průměrný přínos pro kvalitu vzdělávání. Jako nejméně přínosné byly uváděny **outdoorové aktivity, koučování a supervize**. Překvapivě jen průměrně pro přínos kvality hodnotili **mentoring** a nejspíše z důvodu nízké frekvence také **stáže a exkurze v zahraničí**.

#### 2) Jak ředitelé identifikují vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků?

Při plánování profesního rozvoje je nutné začít identifikací vzdělávacích potřeb. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ředitelé zjišťují vzdělávací potřeby učitelů hlavně při neformálních rozhovorech, při individuálním hodnotícím rozhovoru a téměř polovina ředitelů zjišťuje dokonce už při vstupním pohovoru.

#### 3) Jakým způsobem podporují profesní rozvoj pedagogů?

Ředitelé nejčastěji podporují profesní rozvoj svých učitelů úhradou DVPP, často také chválí, což je forma efektivní nefinanční motivace. Za podporu považují i to, že pedagogům umožní a vytvoří příležitost pro profesní rozvoj. Nejvíce rozdílů mezi řediteli bylo v podpoře formou poskytování pomůcek a techniky. Někteří ředitelé si uvědomují, že nemají dostatečně vybavené pracoviště PC technikou, notebooky a tablety a proto toto nemohli uvést jako hlavní formu podpory. Poskytnutí pracovního volna bylo také hodnoceno průměrně. Důvodem bývá problém se zastupováním. Finanční ohodnocení jako podporu profesního rozvoje uvedlo jen malé procento respondentů. Ve většině případů nezbyývají peníze na nenárokové složky platů pedagogů. Nikdo z respondentů neuvedl, že by žádným způsobem profesní rozvoj nepodporoval.

#### 4) Vnímají ředitelé nějaké překážky v profesním rozvoji svých učitelů?

Ze šetření vyplývá, že hlavní problém je finanční podpora profesního rozvoje učitelů a organizační problémy s jeho plněním. Nemají pocit, že by bylo málo vhodných aktivit nebo vzdělávacích možností. Učitelé jsou ochotni se dále vzdělávat a prohlubovat kvalitu své práce. Vnější motivaci školského systému hodnotí průměrně. Systém příliš nenutí ani nekontroluje profesní rozvoj pedagogů.

S tímto závěrem korespondují i závěry šetření TALIS 2013, z něhož vyplývá, že i navzdory vysoké vyučovací povinnosti ředitelů v ČR, jsou ředitelé schopni sladit svou práci učitele i ředitele a uváděli nejméně překážek, které by jim bránily v profesním rozvoji.

#### 5) Je zajištěn soulad plánů profesního rozvoje a strategických plánů školy?

Protože dotazováni byli pouze ředitelé škol a ne jejich učitelé, musíme akceptovat jejich názor, že jejich učitelé mají možnost nejméně z poloviny určovat si vzdělávání podle svých potřeb a podílet se na výběru akce. Ředitelé přihlížejí i k individuálním předpokladům a potřebám jednotlivých učitelů.

V souladu s tím, je ale téměř z 50% přihlíženo i ke koncepci školy, vizím do budoucna. Není určitě lehké tento soulad zajistit a při plánování DVPP a plánů profesního rozvoje jednotlivých učitelů brát ohled na obě hlediska.

Můžeme proto konstatovat, že ANO a je pozitivní, že ředitelé neupřednostňují koncepci a vizi školy před individuálními vzdělávacími potřebami pedagogů.

Cílem výzkumu bylo identifikovat možnosti profesního rozvoje učitelů ze strany ředitele školy. Zjistit, jaký vliv má ředitel na profesní rozvoj svých učitelů. Stanoveného cíle se podařilo dosáhnout. Z dotazníkového šetření je zřejmé, že ředitelé se profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků dostatečně věnují. Identifikují vzdělávací potřeby svých učitelů, sestaví plán dalšího vzdělávání, umožní realizovat vlastní vzdělávání na pracovišti nebo mimo něj a vyhodnotí přínos vzdělávací akce. Učitele ve vzdělávání podporují a žádají pro ně funkční kariérní systém. Věnují se i svému sebevzdělávání. Jsou nejvýznamnějšími činiteli, kteří ovlivňují metody a možnosti profesního rozvoje na škole.

## 8 Závěr

**Cílem bakalářské práce s názvem Ředitel školy jako podporovatel profesního rozvoje učitelů bylo identifikovat možnosti podpory profesního rozvoje učitelů ze strany ředitele školy.**

V teoretické části byl vymezen profesní rozvoj učitelů v kontextu legislativy, historie a jednotlivé formy využívané pro další vzdělávání učitelů. Byla charakterizována osobnost ředitele. V této části byl cíl splněn, byly identifikovány a popsány jednotlivé formy profesního rozvoje probíhající ve škole i mimo ní i možnosti podpory od ředitele. Ředitel je tím, kdo vytváří tým a podporuje jej v dosahování co nejlepších výsledků. Ředitel může svými nasazením, stylem řízení, jednotlivými rozhodnutími i příkladem ovlivnit nejen své kolegy, ale celkovou úroveň školy i její image.

Ve výzkumné části práce je pomocí dotazníkového šetření odpovězeno na výzkumné otázky, které pomohly naplnit cíl této práce. Byl komparován přístup ředitelů škol mateřských, základních a středních. Záměrem bylo zjistit, jaký vliv má ředitel na profesní rozvoj svých učitelů. Stanoveného cíle se podařilo dosáhnout. Z dotazníkového šetření je zřejmé, že ředitelé se profesnímu rozvoji pedagogických pracovníků dostatečně věnují. Identifikují vzdělávací potřeby svých učitelů, sestaví plán dalšího vzdělávání, umožní realizovat vlastní vzdělávání na pracovišti nebo mimo něj a vyhodnotí přínos vzdělávací akce. Učitele ve vzdělávání podporují a žádají pro ně funkční kariérní systém. Věnují se i svému sebevzdělávání. Jsou nejvýznamnějšími činiteli, kteří ovlivňují metody a možnosti profesního rozvoje na škole.

Z výzkumných závěrů lze vyvodit návrhy a doporučení pro ředitele obecně i jednotlivých stupňů škol:

- Využít nejčastější formy profesního rozvoje – neformálních rozhovorů, které slouží k řešení problémů, sdílení poznatků, diskuzi i k zvyšování kultury školy. Ředitel by mohl vyzvat k diskuzi kolegy i v závěru pedagogické rady.
- Mentor nemusí být vnímán jen v zažité formě podpory začínajícím učitelům nebo studentům, ale ředitel může ovlivnit svými manažerskými schopnostmi v oblasti vedení lidí přístup k této formě. Nabídnout a vyzdvihnout podporu

mladších kolegů starším učitelům např. v oblasti nových technologií ICT, rozvoji jazykové vybavenosti.

- Vzájemné hospitace jsou vhodná a finančně nenáročná metoda. Pokud k vzájemným hospitacím dochází na základě potřeb a zájmu učitelů, může být vysoce efektivní. Ředitel může jít příkladem a své hodiny nabídnout k hospitaci. Převážná část vzájemných hospitací probíhá na vlastní škole, určitě by bylo přínosné rozšíření i do jiných škol.
- Zdůraznit přínos profesního portfolia, ředitel by měl svým učitelům poradit, jak portfolio vést, co do něj patří, jak přispívá ke zvýšení kvality práce učitele.
- Pro profesní rozvoj učitelů by bylo určitě prospěšné, aby kolegové více sdíleli poznatky, vědomosti a dovednosti ze samostudia s ostatními. Možnosti jsou neformální rozhovory, pedagogické rady, sdílený osobní prostor na webu. Ředitel by mohl využít výhody a oblíbenost samostudia a kolegům doporučovat a upozorňovat na novinky ve vzdělávání.
- Podporovat profesní rozvoj učitelů i méně obvyklými způsoby - sdílený prostor, pomůcky, nepodceňovat emoční podporu, pochvalu.
- Využít zájmu učitelů o další vzdělávání, široké vzdělávací nabídky a snažit se organizačně zvládnout problémy se zastupováním, hledat finanční rezervy.
- I nadále udržovat soulad mezi individuálními vzdělávacími potřebami učitelů a koncepcí i strategickými plány školy.
- Identifikovat vzdělávací potřeby všech učitelů, nabízet a doporučovat vzdělávací aktivity.
- Vhodně vybírat tým spolupracovníků, jejich vedení k samostatnosti, častěji využívat možnosti delegování úkolů.
- Zkusit využít metodu koučování, používá se v prostředí, kde je velký tlak a stres, vysoký nárok na kvalitu charakteru nebo odolnost psychiky, kde častěji hrozí tzv. syndrom vyhoření. Kouč vytváří podmínky a prostor pro změnu, pomáhá koučovanému naučit se, jak problémy nebo úkoly řešit sám.

#### Mateřské školy

- Největší prostor pro rozšiřování a zlepšování do budoucna je v oblasti ICT,

e-learningu, jazykové vybavenosti. Ředitelky MŠ by se měly na tyto oblasti zaměřit, osobně vyzkoušet a začít učitele více v tomto směru motivovat.

- Velmi málo využívají zahraniční exkurze či výměny, stáže v jiné škole, více využívat týmové vzdělávání na základě identifikované potřeby. Hledat finanční zdroje nebo projekty a granty pro tyto realizace.
- Dále podporovat učitele ve vzájemných hospitacích ve škole i mimo školu.

#### Základní školy

- Pokračovat v týmovém vzdělávání, ale zaměřit se i na individuální potřeby učitelů.
- Více využívat hodnotící rozhovory s jednotlivci. Přispívají k profesnímu rozvoji učitelů a také přinášejí oběma stranám zpětnou vazbu. Umožňují identifikovat vzdělávací potřeby jednotlivců i pedagogickému sboru jako celku.
- Zkusit zařazovat i méně tradiční formy profesního rozvoje – stáže v jiné škole, outdoorové aktivity, zahraniční exkurze. Hledat pro ně finanční zdroje.

#### Střední školy

- Nepreferovat jen individuální přístup k učitelům, více pracovat s pedagogickým sborem jako s týmem.
- Efektivněji využívat samostudium, vhodně doporučovat a upozorňovat na novinky ve vzdělávání, nenechávat ho jen na vlastní režii učitelů.
- Vyzdvihnout přínos vzájemných hospitací, více spolupracovat na společných akcích, sdílet zkušenosti.

Dnešní doba je typická rychlostí, rozvojem ICT techniky a dovedností, tlakem veřejnosti. Učitelé jsou vystavováni i krajním situacím, pro které nebyli profesně připraveni. Je proto nezbytné rozšířit jejich profesní výbavu, podporovat je a motivovat k dalšímu vzdělávání.

Velká autonomie přináší ředitelům nejen rozhodovací pravomoci, samostatnost a mnoho povinností, ale také zodpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání, ředitel by měl být lídrem pedagogického procesu. Strategicky plánovat a vytvářet koncepce školy, ale přitom nezapomínat na individuální přístup k učitelům.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

### 9.1 Seznam literatury

ARMSTRONG, Michael. 2007. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024714073.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. 2008. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén. ISBN 9788072625321.

HRONÍK, František. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.

KAŠPAROVÁ, Vendula. 2014. *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. 1. vyd.: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-00-7.

KOHNNOVÁ, Jana a Anna TRACHTOVÁ (eds.). 2012. *Profesní rozvoj učitelů: konference: sborník anotací, program, seznam účastníků*. V Praze: Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova. ISBN 978-807-2905-478.

KOUBEK, Josef. 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-288-8.

KRAUS, Jiří. 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 8020013512.

KRČÁL, Martin a Zuzana TEPLÍKOVÁ. 2014. *Naučte (se) citovat*. 1. vyd. Blansko: Citace.com. ISBN 9788026060741.

LAZAROVÁ, Bohumíra. 2006. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5114-6.

- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. 2012. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy. ISBN 978-807-3578-992.
- MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ (eds.). 2005. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 807367002x.
- PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 9788026206255.
- PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 9788072905188.
- PLAMÍNEK, Jiří. 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024732350.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 8024414155.
- PRŮCHA, Jan. 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071789445.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 8073150816.
- STARÝ, Karel. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SYSLOVÁ, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ. 2012. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-760.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. 2012. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073579012.

TROJAN, Václav. 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-807-4785-399.

TROJANOVÁ, Irena. 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TRUNDA, Jiří. 2012. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

TURECKIOVÁ, Michaela. 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VEBER, Jaromír. 2009. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-200-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717708.

VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. 2009. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 9788072611973.

WALTEROVÁ, Eliška (ed.). 2001. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 8072900595.

*Portfolio v profesní přípravě učitele*. 2007. Vyd. 1. Editor Michaela Píšová. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-807-3950-248.



## 9.2 Jiné zdroje

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

Zákon č. 262/2006 Sb. zákoník práce

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Společný výklad MŠMT a ČMOS pracovníků ve školství k samostudiu. [online]. 2006 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://www.tydenik-skolstvi.cz/data/files/uvod-615.pdf>

ŠIKÝŘ, Martin. Odborný rozvoj zaměstnanců. In: Řízení školy [online]. 2014 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/odborny-rozvoj-zamestnancu.m-1498.html>

ŠIKÝŘ, Martin. Jak vést hodnotící pohovor. In: Řízení školy [online]. 2011 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/jak-vest-hodnotici-rozhovor.m-729.html>

MERTIN, Václav. Potřebuje se pedagog vzdělávat? In: Řízení školy [online]. 2011 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/potrebuje-se-pedagog-vzdelavat.m-710.html>

NEUMAJER, Ondřej. Moderní online způsoby profesního rozvoje učitelů. In: Řízení školy [online]. 2013 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/moderni-online-zpusoby-profesniho-rozvoje-ucitelu.m-1078.html>

LUKÁŠ, Richard. Chybí nám hodnocení kvality DVPP. In: Řízení školy [online]. 2015 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://magistr.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/chybi-nam-hodnoceni-kvality-dalsiho-vzdelavani-pedagogickych-pracovniku.m-1965.html>

Kariérní systém učitelů. Metodická příručka pro učitele. NIDV. [online]. 2015 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z [http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni\\_systemu\\_ucitelu\\_-\\_metodicka\\_prirucka\\_pro\\_ucitele.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_systemu_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_ucitele.pdf)

Kariérní systém učitelů. Metodická příručka pro ředitele. NIDV. [online]. 2015 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z

[http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni\\_system\\_ucitelu\\_-\\_metodicka\\_prirucka\\_pro\\_reditele\\_skol.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system_ucitelu_-_metodicka_prirucka_pro_reditele_skol.pdf)

TALIS 2013. Národní zpráva. ČŠI. [online]. 2014 [cit. 2016-02-14]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/html/TALIS2013-NZ/flipviewerxpress.html>

### **9.3 Použité zkratky**

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

SŠ – střední škola

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

ČR – Česká republika

USA – Spojené státy americké

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

ICT – Information and Communication Technologies - informační a komunikační technologie

TALIS – Teaching And Learning International Survey - mezinárodní výzkum o vyučování a učení

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PC – personal computer - osobní počítač

MŠMT – ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ČMOS – Česko-moravský odborový svaz

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

BOZP – bezpečnost a ochrana zdraví při práci

PO – požární ochrana

UK – Univerzita Karlova

ŠMG – obor školský management

## **10 Seznam tabulek a grafů**

### **10.1 Seznam tabulek**

Tabulka 1 Počet pedagogických pracovníků .....	34
Tabulka 2 Formy profesního rozvoje – vysoký či prům. přínos pro kvalitu práce .....	35
Tabulka 3 Formy profesního rozvoje – nízký přínos či nepoužívané .....	36
Tabulka 4 Vzájemné hospitace ve své škole.....	40
Tabulka 5 Vzájemné hospitace v jiné škole.....	41
Tabulka 6 Hodnotící rozhovory – stupně škol.....	43
Tabulka 7 Stáž v jiné škole.....	46
Tabulka 8 Zahraniční výměny, exkurze.....	47
Tabulka 9 Outdoorové aktivity.....	47
Tabulka 10 Oblasti vzdělávání nejvíce potřebné pro učitele.....	56
Tabulka 11 Oblasti vzdělávání nejčastější pro ředitele.....	57
Tabulka 12 Oblasti vzdělávání pro ředitele dle zájmu.....	58
Tabulka 13 Kariérní systém.....	59

### **10.2 Seznam grafů**

Graf 1 Genderové rozdělení.....	31
Graf 2 Stupně škol.....	31
Graf 3 Délka praxe.....	33
Graf 4 Mentoring.....	38
Graf 5 Koučování, supervize.....	39
Graf 6 Neformální rozhovory.....	40
Graf 7 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání MŠ.....	42

Graf 8 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání ZŠ.....	42
Graf 9 Forma individuálního nebo týmového vzdělávání SŠ.....	42
Graf 10 Hodnotící rozhovory – četnost .....	43
Graf 11 Hodnotící rozhovory – s kým.....	44
Graf 12 Profesní portfolio.....	46
Graf 13 Samostudium.....	48
Graf 14 E-learningové metody.....	49
Graf 15 Podpora profesního rozvoje.....	51
Graf 16 Vzdělávání podle svých potřeb x koncepce školy.....	53
Graf 17 Zjišťování vzdělávacích potřeb.....	54
Graf 18 Vyhodnocení přínosu vzdělávací akce.....	55

## **11 Seznam příloh**

### **11.1 Příloha č. 1: Dotazník**

